

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 3



SOPHIA

Política Educativa:
una reflexión
desde la filosofía

SOPHIA No. 3

Política Educativa:

Una reflexión desde la Filosofía

1a. edición Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telef: 2506-251 / 2506-247
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
[http://: www.abayala.org](http://www.abayala.org)

Universidad Politécnica Salesiana
12 de Octubre 14-36 y Wilson
Telf.: 2236899 / 2236175
Quito-Ecuador

Diagramación: Ediciones ABYA - YALA

ISBN UPS: 978-9978-10-031-8

ISBN ABYA-YALA: 978-9978-22-710-7

Impresión: Producciones Digitales Abya - Yala
Quito - Ecuador

Impreso en Quito Ecuador, diciembre 2007

Sophia es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

SUMARIO

Presentación.....	7
<i>P. Alejandro Saavedra, sdb.</i>	
Las Políticas educativas en la reflexión filosófica	11
<i>Darwin Reyes</i>	
La Paideia Cristiana de la libertad en la relación interpersonal. Varón - Mujer	33
<i>Abelardo Lobato, OP</i>	
Desafíos de la educación superior en América Latina Reflexiones desde la Iglesia Católica.....	77
<i>Mons. Dr. Julio Terán Dutari</i>	
Pautas para una filosofía de la educación en sociedades emergentes	87
<i>Samuel Guerra Bravo</i>	
Mujeres indígenas líderes y escuela	115
<i>Gabriela Bernal Carrera</i>	
Políticas de Infancia Elementos para un análisis teórico.....	151
<i>René Unda L.</i>	



PRESENTACIÓN

Las políticas educativas, desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación, deben buscar la preparación de un mundo mejor, es decir, más humano y capaz de crear espacios solidarios y fraternos en nuestra sociedad. Desde esta convicción, hemos preparado el volumen 3 de Sophia, Colección de Filosofía de la Educación de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

En efecto, la política educativa es espacio de deliberación respecto al porvenir de nuestras sociedades, que hemos de reinventar día a día. Se basa en el convencimiento de que es posible modificar el curso de la historia, que el futuro se construye desde ahora. Y también se apoya en una conciencia perspicaz de la distancia que separa lo que existe de lo que debería existir en el funcionamiento y la vida de la sociedad. Sólo esta capacidad de anticipación podrá contrarrestar la incertidumbre del porvenir y permitir una acción en el presente. Pues de lo que se trata es de actuar. Prever es combatir la apatía y la indiferencia, alertar las conciencias, reorientar, en caso necesario, las decisiones de hoy. Prever es imaginar, reflexionar, montar escenarios quizás contradictorios, crear mundo y utopías.

Desde este marco fundamental planteamos una temática por demás interesante e incisiva: los estudios sobre *Las políticas educativas en la reflexión de filosofía* (Darwin Reyes, UPS Quito) y *La Paideia cristiana de la libertad de la relación interpersonal hombre-mujer*





(Abelardo Lobato Op, Universidad Santo Tomás de Aquino de Roma) sirven de marco conceptual para enfocar adecuadamente el tema central de las Políticas Educativas. Luego pasamos a desarrollar ámbitos claves: *Los desafíos de la educación superior en América Latina, reflexiones desde la Iglesia Católica* (Julio Terán Dutari SJ, Obispo de Ibarra), y *Pautas para una filosofía de la educación en sociedades emergentes* (Samuel Madrid Guerra, PUCE-Quito). Finalmente presentamos dos estudios muy aplicativos de significatividad actual: *Mujeres indígenas líderes y escuela* (Gabriela Bernal Carrera, Fundación Kawsay, GTZ Cooperación técnica alemana) y *Políticas de infancia: elementos para un análisis teórico* (René Unda, UPS-Quito).

Nuestra propuesta ambiciona generar reflexión y orientación para la “realización de la convivencia” de personas y grupos, puesto que sin ella permanecen ajenos unos a otros. Responde ésta a un reto maravilloso: el de tender hacia una sociedad en la que cada ser humano reconozca en cualquier otro semejante a su hermano y lo trate como tal. Los educadores, inspirados en políticas educativas adecuadas, son necesarios y urgentes en el quehacer educativo actual, si bien no ignoramos la respectiva problemática que se podría engendrar. Pero, precisamente, es allí donde surge la necesidad de una vocación y oficio educativos de servicio a los demás. Por eso se espera siempre de ellos procedimientos coherentes y responsables para el bien común.

En consecuencia, toda política educativa existe gracias al bien común y con vistas a él, que es algo más que la simple suma de intereses particulares, individuales o colectivos, frecuentemente contradictorios entre sí. El bien común incluye el conjunto de las condiciones de la vida social que permitan a hombres, familias y grupos realizarse mejor y con mayor facilidad. La educación es un

servicio para el bien público: éste es el motivo que justifica su autoridad específica y su densidad propositiva, a tal punto que sin ella todo desarrollo social y personal pierde fuerza, potencia y vitalidad humanas. Si tiene que ver con el crecimiento humano de la sociedad, su papel precisamente es el de servir, sabiendo interrogarse para realizar propuestas que tengan capacidad de empuje, motivación y arrastre. Gracias a esta capacidad, hombres y mujeres pueden vivir juntos y reconocerse como seres a la vez iguales y diferentes. Ésta es la finalidad esencial de toda política educativa.

Estamos convencidos de que el deterioro de la educación actual, a través de múltiples situaciones de torpeza educativa, de intereses económicos o políticos que empañan la noble tarea de formar ciudadanos que construyan la sociedad, y de falsas utilizaciones de la educación como instrumentos de ambición de dinero, poder o figuración, encuentran su raíz profunda en la carencia de políticas educativas acertadas que permitan establecer derroteros auténticos en el proceso educativo. Si es así, este volumen llena este vacío con acierto y prudencia, para ayudarnos a resolver problemas de la actualidad y delinear el porvenir.



LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA

Darwin Reyes
Universidad Politécnica Salesiana - Quito



Introducción

Política, filosofía y educación convergen en el punto del análisis de la construcción de lo humano y de la producción del saber que la humanidad ha elaborado en sus procesos sociales y culturales. Temas como la libertad, la identidad y la alteridad, la ética, la sociedad, lo que se debe transmitir a las futuras generaciones, la problemática de cómo conoce el ser humano, la pregunta por el cómo transmitir conocimientos para que el saber humano perdure, son problemas que tanto la filosofía, como la política y los estudios sobre la educación trabajan desde diferentes perspectivas.

Dichas temáticas ponen al proceso educativo de una sociedad frente a la necesidad de definir políticas para educar a las personas que pertenecen a dicha comunidad. ¿Puede la filosofía aportar en la construcción de dichas políticas? ¿Es posible pensar desde la construcción filosófica las políticas educativas?, o ¿es mejor abandonar tal empresa por ser un imposible?

No hay proceso pedagógico que se ejecute en una realidad específica sin políticas educativas sustentadas en



construcciones conceptuales, muchas de ellas estrictamente filosóficas. La conceptualización sobre lo que entendemos por lo “humano” o por la “sociedad que queremos” constituyen pre-juicios sobre los cuales se levantan políticas educativas que determinan metas específicas que se quieren lograr en la educación; prioridades que se establecen; contenidos seleccionados consciente o inconscientemente, y mediaciones que se van a utilizar en el proceso de aprendizaje.

1. La educación como construcción de lo humano

Uno de los aportes significativos de la filosofía a las políticas educativas se concentra en el debate que la filosofía ha mantenido sobre el problema de lo humano. De las conclusiones que se saquen de dicho debate dependerán en gran medida las aplicaciones políticas que se requieran para la educación.

La relación entre lo humano y el acto de aprender es ontológico: El humano se hace en la medida que vive experiencias y prácticas educativas; la aventura histórica de lo humano ha sido apoyada desde los procesos de aprendizaje. El ser humano es un ser que no está acabado, porque es un ser temporal. Es un ser que se está haciendo y no dejará de hacerse hasta su muerte. Es en este sentido ontológico que el proceso de aprendizaje es fundamental para la humanización, para lograr el advenimiento de lo humano en cada sujeto que se constituye dentro de la especie.

El ser humano es un proyecto inacabado, porque está en el tiempo, y ese tiempo lo determina en lo que es; en otras palabras, no puede ser sin temporalidad. Ahora bien, si el ser es temporal, al transcurrir las experiencias en el tiempo, se va construyendo la historicidad. La temporalidad es el fundamento de la historicidad del ser.

Así como el ser humano, el modo de comprender humano también es histórico; este modo de comprender lo hemos denominado tradicionalmente “experiencia” o “aprendizaje”. Todo aprendizaje es expresión de la vida. Vida y saber forman una unidad de interrelación mutua.

La humanización como historicidad de las personas sólo es posible desde el apropiamiento del conocer lo que otras generaciones han dejado y del entender la posibilidad de la innovación que cada sujeto histórico puede hacer. No existe una persona que pueda vivir sin relación con los otros, sin comunidad, sin sociedad. La persona se realiza dentro de un grupo o comunidad en relación permanente con las otras personas. Por ello es importante superar el egoísmo e individualismo potenciado en el sistema capitalista y avanzar hacia una forma de entender a los seres humanos desde la solidaridad social.

No solamente se trata de abrirnos a otras personas que conocemos, sino que somos sujetos sociales que juntos construimos el mundo que queremos. Somos responsables de lo que acontece en nuestra comunidad.

Entender al ser humano en inter-relación con los demás implica rechazar la autosuficiencia del yo individual y construir el encuentro con la naturaleza y con los demás para lograr una sociedad solidaria. No podemos pensar en una educación que no trabaje las dimensiones del “otro”. La dimensión más profunda de los seres humanos es su relación con los otros: el ser humano es en cuanto es con los demás y se construye en relación “a” los demás. En definitiva, los procesos de educación son procesos de relación. Esas relaciones entre humanos que nos muestra semejantes en nuestra humanidad. Desde allí podemos partir para construirnos como una sociedad que no excluye, sino que incluye.

La dimensión del otro debe ser asumida en los sistemas de educación nacional. Es apremiante superar al





individuo promocionado por tendencias utilitaristas que construyen modelos de exclusión en base a las diferencias. Es necesario construir modelos de inclusión en base a las diferencias. Los seres humanos compartimos la identidad de humanos, pero no somos iguales. Somos diferentes y desde esas diferencias queremos construir sociedades incluyentes.

2. La educación como acto político de transformación social

La educación es una construcción social, no va divorciada de lo que la sociedad es y quiere ser a futuro, y está en íntima conexión con la relación que establecemos con los demás, con los diferentes grupos sociales y culturales de nuestra colectividad.¹

La propuesta educativa siempre implica una permanente acción que se define en el ejercicio de la construcción social y no fuera de ella. No se hace educación sin un proyecto de sociedad, sin un proyecto político que piense el futuro. Las fuerzas sociales han de colocar el eje del debate sobre la educación no solamente en los contenidos, sino en la concepción de un proyecto político, de una sociedad que busca su propio camino.

Y es en este punto, las sociedades que buscan su propio camino, que surge una contradicción, un límite en el pensar la educación: adultos de sociedades excluyentes, injustas socialmente, de pésima distribución de la riqueza, de atentados permanentes contra el medio ambiente, de construcciones sociales racistas, clasistas, nos proponemos “enseñar” desde concepciones pedagógicas y educativas nuevas; cómo dichos adultos y adultas que hemos vivido en sociedades de discriminación, divisiones entre los que tienen y los que no tienen; extrema riqueza y extrema pobreza, en la dicotomías de superior - inferior, amo -

peón, queremos enseñar a nuestros niños, niñas, jóvenes y a nosotros mismos la posibilidad de ver al otro como un semejante, la posibilidad de una sociedad incluyente, justa y solidaria, la posibilidad de otro tipo de interrelaciones y sensibilidades.

¿Es posible eso? ¿Realmente creemos que podemos hacerlo? Consideramos que lo primero es reconocer los serios límites de tal empresa. Y los límites somos nosotros como sociedad. Somos parte de los límites y somos parte de la propuesta de no ser límites. Si no tenemos en cuenta esto, podemos estar clasificando a la sociedad y a la educación en buenos y malos. Por supuesto que la miseria nos va a llevar a pensar que estamos del lado de los buenos. El problema se plantea como una paradoja insalvable. Yo que soy un límite, me planteo romper esos límites, y eso nos lleva a romper nuestro ser mismo. El sujeto no puede construir su propio ser sin romper las construcciones de lo que entiende por ser.

Pensemos en un momento cómo nos hemos construido en la educación que hemos recibido. Dominó, y sospechamos que aún lo hace, la vieja tradición de concebir a los procesos de la educación formal desde estructuras conceptuales conductistas, con el parámetro básico: estímulo-respuesta, en donde el estímulo está dado desde la violencia y la respuesta se anhela que sea el aprendizaje. Este esquema se reproduce en los sistemas formales con una manifestación cotidiana, aceptada dentro del aula y rechazada en los discursos pedagógicos y foros públicos. Así tenemos que el grito, la agresión, el insulto, la amenaza, el chantaje y otras formas se quieren usar como estímulo y la respuesta anhelada es el aprendizaje de tal o cual contenido. Esto no es aceptado en ningún espacio teórico, ningún docente aceptaría que es posible este manejo conceptual para enseñar. Sin embargo, en el aula, las relaciones docente-alumno siguen manejadas desde estos





parámetros de poder y dominación, de esquemas violentos y discriminantes. Nos parece clave construir reflexiones teórico-conceptuales que analicen las estructuras de estos sistemas de violencia y dolor. Mucho más importante en los espacios campesinos y periféricos urbanos de nuestros países latinoamericanos.

Además, es interesante analizar los recuerdos que las personas tienen sobre su propio proceso educativo formal. En altos porcentajes dichos recuerdos están atados a estructuras síquicas dolorosas. Eso hace que los sistemas de reproducción del dolor se conviertan en repeticiones de generación en generación marcando la formación de las personas. Es necesario tomar conciencia de esos procesos para poner un “alto” a las reproducciones del acto educativo como expresión de dolor: “la letra con sangre entra” en versiones sofisticadas, en nuevas tecnologías de imposición y dominación de las almas y de los cuerpos.

Podemos plantearnos un ejercicio. Recordemos nuestra historia educativa. Veamos qué está en juego cuando recorremos nuestra memoria de los procesos de aprendizaje. Iniciemos por el dolor de la inserción escolar. Un gran porcentaje de esa memoria que tenemos de nuestros procesos educativos está atada al dolor. Mucho más en sectores indígenas, sectores periféricos urbanos, sectores negros y campesinos. ¿Cómo construir una educación diferente, si en lo más profundo, en nuestra memoria histórica como individuos, en nuestro inconsciente, están grabados los sistemas de dolor? ¿No será que a la final nos vencen esas memorias estructuradas desde el sufrimiento y se imponen en nuestras prácticas educativas? ¿No será que el acto educativo se ha construido como un acto de reproducción de nuestros sistemas de sufrimiento y dolor? No sólo es un debate en el sentido de la educación como reproducción social y cultural, sino que reproducimos

un sistema de sociedad sufriente. Pensemos en algunos “modelos” que establecen la educación y la sociedad.

En definitiva, queremos expresar que nosotros somos un límite serio en la construcción del acto educativo como actores de lo humano, pero a la vez somos la esperanza de que esas formas educativas alternativas se ejecuten. Esto me recuerda el mito del médico herido. Es el herido el que cura al otro. Es esa herida que está en mí la que genera esperanza de encontrar la sanación para el otro y para mí también. No podemos abandonar el proyecto de la educación en la tierra de los imposibles. El camino puede ser arduo, mas todo está iluminando en esa dirección.

3. La comunidad como constructora de los procesos educativos

“Nadie educa a nadie, todos nos educamos”

Paulo Freire

Pensar que sólo la escuela educa a los niños y niñas es un acto de “inocencia” e ignorancia. Al pensar en educación estamos trabajando no sólo la escuela y el colegio, sino el barrio, las organizaciones, la familia, las comunidades, la ciudad, los grupos políticos, la sociedad civil.

La educación tiene como escenario la sociedad en la que se inscribe el proyecto de aprendizaje. Por ello es necesario que las políticas educativas no solamente estén orientadas a la educación formal, sino a la educación dentro de un proyecto social.

Los actores del proceso educativo son todos aquellos que están en la sociedad, y el compromiso no es únicamente para la escuela y la burocracia estatal de la que depende la educación, sino que la aventura de la humanización es de varios actores. Analizaremos a conti-

nuación algunos actores, sin querer decir que son todos los actores posibles, sino sólo una muestra de ellos.

3.1 Políticas de Estado

“Educación: un compromiso de todos para cambiar la historia”
Ministerio de Educación y Cultura

El Estado, como institución que concretiza el acuerdo social de un pueblo, es un actor importante dentro de la elaboración de políticas para la educación y dentro del debate sobre las dimensiones filosóficas sobre las cuales queremos construir el proceso educativo.

Hasta el momento, el Estado ha sido un actor débil en la definición de políticas públicas. Se ha visto marcado por una fuerte privatización de la educación abandonando su estructura fiscal para la educación formal y entregándola, bajo leyes preferenciales, a los actores privados. La educación ha estado conceptualizada y prejuiciada por la diferenciación de educación pública y educación privada. Es más, las instancias que rigen y regulan los procesos educativos son diferentes y autónomas algunas de ellas, casi ministerios paralelos: está la CONFEDEC para instituciones educativas católicas; La DINEIB para instituciones educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas, y las direcciones de educación de los municipios que tienen a su haber instituciones de educación formal como escuelas y colegios.

Es clave el debate que la sociedad construya sobre lo que el Estado debe manejar en sus políticas de educación para todos y bajo qué fundamentos filosóficos lo haga. En el 2006 se elaboró un plan decenal² para tener una referencia desde la cual trabajar: parte de un análisis de la realidad educativa, luego se plantean objetivos del sistema educativo ecuatoriano, posteriormente se trabaja la visión, misión, finalidad y propósito del sistema educa-



tivo, para finalmente presentar ocho políticas para trabajar. Cada política contiene justificación y proyectos definidos con sus respectivos componentes, actividades, tiempos, presupuestos. A continuación presentamos un resumen de las ocho políticas definidas como prioritarias.

- P. 1: Universalización de la educación infantil de 0 a 5 años de edad.
- P. 2: Universalización de la educación general Básica de primero a décimo años.
- P. 3: Incremento de la matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.
- P. 4: Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación Alternativa.
- P. 5: Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas.
- P. 6: Mejoramiento de calidad y equidad de la educación e implementación del sistema nacional de evaluación.
- P. 7: Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- P. 8: Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

Analizada la propuesta, surge la inquietud de que todas las políticas están dirigidas a lo básico, a lo que se presupone debe estar resuelto. Un planteamiento de este tipo de políticas devela la sociedad que tenemos, la fuerte discriminación que existe y las dificultades que a lo largo del tiempo se han institucionalizado y no permiten la universalización del acceso a la educación; quiere decir que no podemos hablar de educación si no hablamos de





acceso a la educación. Caso contrario convertimos al sistema educativo formal en una forma de exclusión para un porcentaje de la población. Eso demuestra la debilidad de la actoría del Estado en educación. Además, si lo básico no está cubierto, cómo podemos pasar a otro tipo de debate y otro tipo de educación.

Podemos llegar a satanizar este tipo de concepciones en el que nos proponemos cubrir lo mínimo necesario para la educación y podemos decir que eso no ingresa en el ámbito de las políticas, sino en el ámbito de la administración de los supuestos básicos para hacer educación. Mas el objetivo del planteamiento de este tipo de políticas se dirige a superar conflictos históricos de segregación a grupos y falta de acceso a la educación formal. Podemos lamentar que estemos en este punto de debate, pero toda política debe partir del contexto desde el cual trabajamos y el contexto ecuatoriano exige la universalización de la educación formal como una necesidad concreta que poseen los grupos sociales más desprotegidos y empobrecidos.

Por más elucubraciones que podamos hacer, nos queda apoyar los procesos de universalización de la educación, pues estamos en sociedades excluyentes, racistas y clasistas. El estar conscientes de que este tipo de políticas educativas que plantea el Estado están en los niveles de debate de la infraestructura mínima para tener educación, debe llevarnos a apoyarlas para que el país cubra esos mínimos y poder pasar al debate sobre la educación que queremos.

Por ahora el Estado nos plantea este reto en base a los mínimos, que son necesarios pero no suficientes. Además, no debemos olvidar que el Estado no es el único actor en las políticas públicas de la educación.

3.2 La sociedad como actor de las políticas educativas

Cada uno de los sujetos históricos colectivos e individuales generan procesos para inventar y reinventar la educación. Por ejemplo las familias, las comunidades y organizaciones negras, los municipios y las ciudades como tales, los grupos sociales organizados, los grupos culturales indígenas que poseen sus propias formas de transmitir y generar conocimiento. Esto solamente por colocar algunas posibilidades, pero existen miles de formas sociales que pueden constituirse en sujetos de la educación, en constructores de su propio proyecto educativo.

La sociedad, la comunidad, el país no terminan en el Estado, se encuentran mucho más “allá” del Estado. Y ese “más allá” del Estado debe también sacar sus propuestas y políticas educativas. Por ejemplo, pensemos en la ciudad como un actor que asume su reto de ser para la educación, la ciudad pensada como un mundo de creación humana para las presentes y futuras generaciones. Pensemos en la ciudad como “espacio” de aprendizaje.

Cada ciudad es historia, estética, política; su construcción física, sus imaginarios edificados están en cada muro, en cada avenida, en los edificios, en la forma de ser y de vivir de su gente. Los niños/as, jóvenes, adultos, migrantes y los ciudadanos mismos aprenden de aquello que es su ciudad. La ciudad es co-responsable del proceso educativo; ella ha de “hacerse” como espacio de aprendizaje y debe definir lugares específicos para el acto educativo: museos, zoológicos, bibliotecas, galerías, exposiciones, centros culturales, centros de investigación y eventos artísticos, sólo por nombrar algunos.

Por eso es importante afirmar que no basta con conocer que la ciudad es educativa, independientemente de nuestro querer o deseo. La ciudad se hace educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer,





de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, de estilo, de gusto de cierta época. La ciudad es cultura, creación, no solo por lo que hacemos en ella y con ella, sino también por la propia mirada estética o asombrada gratuita que le damos. La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que lo que somos guarda algo que fue y que nos llega por la continuidad histórica -de la que no podemos escapar, pero sobre la cual podemos trabajar- y por las marcas culturales que heredamos.

En cuanto educadora, la ciudad es también educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quién la hacemos. La política de gasto público, la política cultural y educacional, la política de la salud la de los transportes, la del tiempo libre. La utopía política acerca de cómo subrayar tal o cual conjunto de memorias de la ciudad, a través de cuya sola existencia la ciudad ejerce su papel educativo. Hasta ahí, nuestra decisión política puede intervenir.³

Es triste ver que algunas ciudades en nuestros países latinoamericanos y sus gobiernos locales no asumen el reto de ser y tener espacios educativos. Ciudades que no contemplan ni trabajan su memoria histórica, sus instituciones y las expresiones de su propia gente.

Es necesario pensar la ciudad como “espacio” de y para la educación de las personas. Pero la sociedad como actor de las políticas educativas es tan diversa que puede partir de instancias menos institucionales, más complejas y desde actores sociales diferenciados. Veamos algunos ejemplos:

a. La comunidad educativa solidaria⁴

Ésta es una experiencia que nace desde el Instituto Karl Popper de Quito, en trabajo conjunto con comunidades indígenas, gobiernos locales, escuelas unido-centes, universidades, entre otras instituciones. La figura de “Comunidad educativa solidaria” parte del mandato constitucional que considera que la educación es un “bien público” y tanto la Constitución de la República del Ecuador, como el espíritu ancestral de solidaridad comunitaria de nuestro pueblo, disponen que este preciado bien debe ser cuidado, protegido y acrecentado por todos y para todos los ecuatorianos.

Basa su organización en la voluntad de los miembros de cada comunidad y genera procesos diversos. Las comunidades establecen sus esquemas y compromisos en mutuos acuerdos y trabajan para mejorar la educación de su localidad. A la comunidad pueden pertenecer padres de familia, profesionales voluntarios, docentes de escuelas involucradas, familias, gobiernos locales, entre otros diversos actores. Cada comunidad educativa establece sus urgencias y políticas, pero mantienen interconexión para generar procesos de participación, capacitación, debate sobre la educación. No existe una organización jerárquica o diferenciada de poder, sino un esquema complejo y abierto para que los procesos se generen según las necesidades y capacidades.

Sus principios básicos están dados en la convicción de que la consecución de una sociedad más equitativa solamente se hará realidad si se logra formar, en todo lugar posible, un interés social superior por la educación. El interés superior sobre la educación debe manifestarse a través de la solidaridad, que implique el aporte generoso de conocimientos, competencias, experiencias, creatividad y capacidad de gestión, recursos e infraestructura de





todos los miembros que conforman la comunidad educativa solidaria.

El interés superior de la comunidad es el de apoyar al mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente en aquellos que tienen menos oportunidades, así como también el formar una innovadora cultura de protección a la educación local, a fin de que se mantenga vigente una noción de la calidad de vida y sus conexiones con la forma de hacer educación. Un interés primordial de la comunidad educativa solidaria es promover el desarrollo integral del maestro, su dignificación y respeto dentro de la comunidad.

Los miembros de una comunidad educativa solidaria aceptan su responsabilidad social y compromiso ético con el cuidado, protección y fortalecimiento de la educación. Asumen que la historia social integral de nuestro país se hace desde la educación, debe estar marcado por la afectividad y la solidaridad, busca la calidad de vida de las personas y los grupos, tiene por norte el “bien común”.

Es una experiencia colectiva que retoma su responsabilidad con la educación y se auto-organiza desde la complejidad para abrir caminos a sus inquietudes, necesidades y conceptualizaciones.

b. La escuela en casa

Para poder sostener un enfoque de recrear las políticas y las dimensiones educativas se necesita continuamente inventar la educación, volverla a crear de acuerdo con las épocas y las construcciones teóricas que las sociedades construyen. Desde estas convicciones, algunos grupos populares se resisten a enviar a sus hijos e hijas a la educación formal y generan procesos diferenciados de educación desde la responsabilidad familiar o grupal. En algunas experiencias inicia una familia con la alternativa

educativa y luego se van sumando otras familias con sus niños y niñas.

Las experiencias ya han recorrido años y se han convertido en verdaderas alternativas, a pesar de la falta de aprobación oficial del Estado y de los grupos sociales que rodean a las experiencias. Las iniciativas se han convertido en posibilidad de educar a los niños y niñas en la casa, y otras se han dado desde la circulación de los educandos en diferentes familias que se comprometen a formarlos en experticias que tienen los padres.

No podemos decir que esto es nuevo, ni que hay una renovación social en este sentido. Lo novedoso es que este tipo de propuesta anhela institucionalizarse como opción y validarse. No es sólo negar el sistema educativo, sino que presenta una posibilidad de educación para la sociedad. Las propuestas para “legalizarse” son varias y golpean las puertas oficiales. Cada vez las instancias del Estado se sienten más interrogadas por estas formas de presentarse de la educación alternativa.

Podemos trabajar infinidad de ejemplos, pero ésa no es la intención de este trabajo, sino mostrar a la comunidad que se apropia de la acción educativa, asume el reto de construir las políticas educativas desde sus propias dimensiones. Es importante ver el rol de la comunidad en el trabajo que realiza sobre sus propios sueños, anhelos e historia.

3.3 Los llamados “medios de comunicación”⁵ y las mediaciones comunicacionales

En una sociedad marcada por las tecnologías de información y comunicación, en la que las herramientas para el uso de la palabra se han convertido en parte de la palabra misma, no podemos dejar fuera de la educación y de sus políticas el debate sobre el cómo pueden aportar los llamados “medios de comunicación” en la construc-





ción de un proyecto de sociedad y por tanto en un proyecto de educación.

Partimos del supuesto de que los llamados “medios de comunicación”, que en sentido comunicativo solamente son medios de información, son actores sociales, pues manejan la opinión como construcción de sentidos sociales que se elaboran desde ciertos intereses de grupo. Son actores sociales porque realizan actoría dentro de una comunidad local, nacional o internacional y, además, diseñan una sociedad en base a los sentidos que construyen en el manejo de la información.

Pero ¿qué tiene que ver esto con la educación? Pues nuestro debate solamente se concentrará en un punto: la necesidad de generar compromiso social educativo desde los medios de información y llegar a construir comunicación como mediación dialógica dentro de la sociedad.

Para la propuesta del párrafo anterior, recordemos primero que la comunicación es un bien público, por tanto debe ser considerado como tal y ponerse al servicio de los miembros de la comunidad, de la gente de una sociedad. Pero, a lo largo de toda Latinoamérica podemos ver que las frecuencias, propiedad del Estado, de radio y televisión y los permisos para la prensa escrita están manejadas, en su gran mayoría, por grupos de poder económico, político y social. Desde allí logran manejar discursos que favorecen a sus intereses. Así es imposible que asuman sus retos educativos.

Los medios de información están más comprometidos con el marketing y con hacer público el dolor y la angustia de la gente, que con un compromiso social de apoyo a procesos educativos. Podemos ver diarios que trabajan con el morbo sobre el sufrimiento de la gente, junto a la sexualidad grotesca dejar desde imágenes de cuerpos de mujeres o de niños; canales de televisión que exponen la sobreexplotación machista y burlona de lo femenino; la

llamada prensa roja y/o amarilla entre otras realidades que se edifican como sensibilidades.

Además, los llamados medios de comunicación se han apoderado de la palabra y han sublimado la palabra individual. La superación de lo individual desde las propuestas comunitarias y colectivas -que son herencia ancestral de nuestros pueblos- exige que en toda posesión de la palabra esté presente la responsabilidad social. Por tanto no se trata de que cada individuo piense y exprese desde su individualidad, sino que se construya la posesión de la palabra como acto democrático y participativo.

En cuanto a la educación, es necesaria una legislación que exija la participación de los medios de manera comprometida en programas anuales educativos y que sea una política permanente. No sólo se trata de pasar algunos documentales, sino toda una producción desde Latinoamérica y Ecuador. Además, los mismos medios deben autorregularse y lograr mejores niveles de autocontrol. La posibilidad de una defensoría interna de los medios puede ayudar a depurar su acción social.

Junto a la acción en los medios, es necesaria la acción de la educación: es hora de enseñar a nuestros niños y niñas a leer la imagen; a poder interpretar mensajes visuales. Junto a esto la filosofía tiene una larga tarea de conceptualizar las nuevas tecnologías de información y comunicación como parte de la existencia integral y cultural de la humanidad.

Si queremos avanzar es necesario pensar la educación como un acto comunicativo y eso supera el simple trabajo con los medios de la información, puesto que requiere entender la comunicación como ontología de lo humano, como construcción necesaria para ser y hacerse humano en relación a la palabra mía y del otro. La comunicación en definitiva es mediación inter-personal. Y la mediación no es posible fuera del diálogo.





Ahora bien, dentro de diversos sectores sociales existe una gran preocupación por la propuesta de diálogo para lo educativo y para el proceso educativo. El diálogo es uno de los mayores acuerdos enunciados en las políticas educativas, por parte de los actores.

Pero para construir ese diálogo se necesita realizar lecturas de la realidad para entenderla y recrearla. Lecturas que reconstruyan los sentidos planteados por los sectores dominantes y neocoloniales. Lecturas que puedan ir más allá de lo observable, que ingresen en lo profundo de los sentidos construidos sobre lo humano.

El diálogo exige la participación de un “yo” y unos “otros” que se comunican en igualdad de condiciones, en respeto mutuo, en reconocimiento. De ahí podemos sostener que las concepciones de una sociedad sobre los otros, la alteridad es importante para construir diálogos. La dialéctica de la negación del otro de entrada no permite crear espacios de diálogo.

Si la sociedad del conocimiento desafía a ampliar nuestra cosmovisión y a abrir nuestra sensibilidad, esta presencia del otro debería constituir un activo potenciabile. Si en lugar de negar la identidad del otro, la reconocemos incluso presente dentro de nosotros, nuestra cosmovisión se expande. El mundo no se nos derrumba si nos abrimos a la identidad en la diferencia, sino que se enriquece con nuevos contenidos. Esto significa no sólo ampliar nuestra percepción del mundo, sino que también se traduce en efectos prácticos tales como: adecuaciones tecnológicas, conocimiento e información sobre tecnologías disponibles y asimilación creciente y adecuada de las mismas; o desarrollar vínculos comunitarios que pueden fortalecer la democracia social y enriquecer los lazos de pertenencia y comunicación.⁶

El diálogo⁷ se construye desde los procesos, no desde los ideales de perfección. No podemos pensar en un

ideal, en el “deber ser” de la educación y desde allí entrar a dialogar, porque eso nos lleva al discurso vacío, a la inexistencia de posibilidades reales de construir un estado dialógico. Si el ideal es primero y el deber ser se impone, entonces ya no hay nada que decir, sólo queda obedecer y caminar hacia el ideal. El “deber ser” de la educación es un sistema de dominación. Mucho más si ese “deber ser” viene dado por un pequeño grupo que establece lo que hay que hacer.

El diálogo debe remontarse al reconocimiento de la diferencia. Es fundamental para posibilitar el diálogo como eje de la educación sacar de la mente y de los cuerpos de los sujetos históricos las ideas homogeneizantes y las verdades puras, para permitir diversidad en un manantial de posibilidades que la misma vida nos ofrece.

4. La necesidad de pensar políticas de educación desde la diversidad

La educación ha aportado al fatal destino homogenizador, cuando ha construido mentalidades que sólo pueden concebir conocimientos homogéneos y mecánicos. Mentalidades que no pueden soportar la diferencia, ni siquiera de ideas, mucho menos de hechos que se consideran vitales. La escuela ha trabajado dentro de la igualdad: niños iguales, niñas iguales, trato igual para todos, iguales procesos, iguales cobros, iguales uniformes, iguales zapatos, iguales ejercicios matemáticos, iguales notas para iguales resultados. Es un orgullo institucional tratar a todos por igual. En una sociedad de diferencias, la igualdad es un valor: fatal contradicción que genera exclusiones. Porque si tenemos iguales cobros para una escuela cara, ya sabemos quienes van a ser iguales y quienes quedan excluidos. Porque si tenemos igualdad en la escuela de varones, ya sabemos que las mujeres quedan excluidas de esa igualdad.





Algunas metodologías y didácticas educativas están construidas desde la igualdad de procesos y contextos. Olvidan las diferencias en un mar de imposibilidades. Es imposible tratar a niños y niñas desde sus diferencias, eso sería “injusto”. La “justicia” establece que se debe tratar igual a todos. Ese tipo de trabajo educativo construye mentalidades que siempre manejan procesos homogenizadores. Y consideran que es un avance homogenizar las particularidades. Una particularidad que se construye como “buena” pasa a ser un universal obligado. Y ese siempre es el proceso de construcción social.

En sociedades como las nuestras se vuelve una exigencia construir políticas desde la diferencia, pues somos pueblos marcados históricamente y ontológicamente por las diferencias: de género, de cultura o etnia, de clase, de edad, de ideología, entre muchas otras.

5. A manera de conclusión: la educación como proyecto

El ser humano y su capacidad de educarse para construir su humanidad es temporal, es un proyecto inacabado. Por ello la educación sólo es en cuanto se hace. No hay posibilidad de tener entendido y planificado todo para de ahí darlo o ejecutarlo. No se puede tener algo completamente listo, algo acabado en sentido estricto para transmitirlo a los demás, porque la educación es un proceso. La planificación es posible en la medida que cuente con la fatalidad de la improvisación y de la necesidad de la revisión permanente. Además, es necesario colocar los sueños de una colectividad, el deseo de otro mundo posible dentro de la planificación. Por ello siempre será necesario planificar bien, para improvisar mejor.

El manejo de las viejas certezas, las categorías de siempre ya no ayudan a recrear la educación para nosotros

y para las futuras generaciones, porque los contextos han cambiado y porque los sentidos que construimos sobre el mundo y sobre la vida son diferentes existencialmente.

Es hora de abandonar los miedos para avanzar desde la esperanza. Las grandes verdades absolutas y objetivas que teníamos para estar seguros, ahora se han convertido en nuestra mayor inseguridad. La posibilidad de inventar y reinventar las categorías en la educación parecen lejanas, pero son necesarias.



Notas

- 1 Cfr., Fundación Mirarte, *Sistematización proyecto “Jugando con el abuelo”*, Otavalo, 2007.
- 2 Misterio e Educación y Cultura, Plan decenal de Educación del Ecuador del Ecuador, 2006 - 2015.
- 3 Freire Paulo, *Política y Educación*, México D.F., Siglo veintiuno editores, 1999, p. 26-27.
- 4 Cfr., Moreno Beatriz, *Base conceptual del estatuto de formación de “Comunidad educativa solidaria”*, Quito, Instituto Karl Popper, 2006. Documento versión digital.
- 5 Partimos de las diferencias que se realizan en diversas teorías de la comunicación, entre medios de información y mediaciones de la comunicación. Utilizamos sin embargo los términos “medios de comunicación” por ser el más enunciado fuera de los ámbitos académicos.
- 6 Calderón, Hopenhayn, Ottone, *Esa esquivia modernidad. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*, Caracas, Nueva Sociedad, , 1996, p. 80.
- 7 Cfr., Reyes Darwin, *La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el Programa Académico Cotopaxi, de la UPS (Tesis)*, Universidad Salesiana, Quito, 2006.

Bibliografía

- Álvarez Freddy
1999 *Las derivas de la alteridad*, Quito, Efímera.



- Álvarez Freddy y otros
2005 *El arte de cambiar las personas que cambian las cosas*, Quito, Red Nuevo Paradigma.
- Auge Marc
2000 *La guerra de los sueños*, Madrid, Gedisa.
- Moreno Beatriz
2006 *Base conceptual del estatuto de formación de "Comunidad educativa solidaria"*, Quito, Instituto Karl Popper.
- Calderón, Hopenhayn, Ottone
1996 *Esa esquivia modernidad. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*, Caracas, Nueva Sociedad.
- De Souza Silva y otros
2005 *La innovación de la innovación institucional*, Quito, Red Nuevo Paradigma.
- Esposito Roberto
2006 *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freire Paulo
1999 *Política y Educación*; México D.F., Siglo veintiuno editores.
- Fundación Mirarte
2007 *Sistematización proyecto "Jugando con el abuelo"*. Otavalo.
- Homi Bhabha
2002 *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Morín, Edgar
2002 *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento: bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin Edgar, Roger Emilio y Motta Raúl
2003 *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- Ministerio de Educación y Cultura
2006 Plan decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2007.
- Quijano Aníbal
2001 Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina, en: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El euro centrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Mignolo Walter (compilador), Buenos Aires, Ediciones del signo.

LA PAIDEIA CRISTIANA DE LA LIBERTAD EN LA RELACIÓN INTERPERSONAL

VARÓN - MUJER

Abelardo Lobato, OP
Universidad de Santo Tomás. Roma

33



Introducción

Es un hecho constatable que la *paideia Christi* fue capaz de cambiar el rumbo de la cultura de Occidente. El misterio de Cristo es el “fermento” evangélico cuya virtud transforma toda la masa. Este hecho cultural se extiende en el tiempo en un arco que abraza los primeros siglos de la era cristiana y se hace posible por la convergencia de diversos factores. Es como un proceso de ósmosis cultural, en el cual algo se recibe y algo se proyecta, la acogida y recepción de elementos extraños al cristianismo precede a la asimilación e incorporación de los mismos. Hay un mutuo intercambio entre culturas diversas, la griega y la judeo-cristiana. Aquélla aportaba datos y principios elaborados por el *logos* humano, y ésta tenía una nueva luz que procedía del *Logos encarnado*. Toda la cultura de Occidente está marcada por este encuentro, cuyos elementos desempeñan la función de los genes en la



transmisión de la vida. La importancia de este hecho cultural en la historia la pone de relieve Werner Jaeger, quien después de haber analizado con rigor la *paideia griega*,¹ estudia la aportación de la *paideia cristiana*, de modo especial en los pensadores de Oriente.²

No podía ser de otro modo. Todo el que admira la afirmación capital del cristianismo, expresada en el evangelio de Juan en las palabras *Verbum caro* (Jn. 1,14), a cuyo misterio sólo se llega por el don de la fe, está en grado de comprender, que este hecho, acaecido en la plenitud de los tiempos, es el centro de la historia, y al decir de Tomás de Aquino es el mayor de los milagros que ha realizado la omnipotencia divina, ante el cual palidecen todos los demás, *miraculum miraculorum*.³ Típico de la *paideia griega* era el rol atribuido al objeto de aprendizaje. Se buscaba la formación del hombre desde el objeto propuesto. Ese objeto fue durante largo tiempo la obra de Homero, luego se extendió a toda la literatura, a la filosofía. Cuando los cristianos asumen el legado cultural de los griegos, conservan el método y cambian el contenido.

No está fuera de lugar tener en cuenta que en ese proceso de “conversión” de las categorías del pensamiento griego para expresar las verdades cristianas, tiene singular importancia la obra de dos mujeres, Makrina de Nissa, la hermana de los grandes Capadocios, y Makrina de Alejandría.⁴ Los cristianos recordamos a diario el rol de una mujer en la realización del milagro de los milagros, la encarnación del Hijo de Dios en el seno de la Virgen María, la llena de gracia.⁵ Teniendo en cuenta este singular evento histórico, y manteniendo viva la fe en el misterio del descenso de Dios a lo profundo de lo humano, que tal es la ley de la encarnación,⁶ tenemos un punto de apoyo para proseguir la tarea de inculturar en nuestro tiempo con el mismo método, a través de la prolongación de la *paideia*

Christi. La realización del misterio de Dios hecho hombre se sitúa en el momento culminante de la historia de la salvación, pero su eficacia se prolonga de modos insospechados hasta el final de los tiempos.

La cultura de la modernidad, que ha recorrido en los dos últimos siglos una singular trayectoria, digna de ser analizada a fondo,⁷ ofrece una especial resistencia para dejarse moldear por la *paideia Christi*. Esa dificultad le viene de su misma condición de alejamiento voluntario. A diferencia de la cultura griega, la moderna hunde sus raíces en suelo cristiano, se nutre de su savia, pero renuncia a su profunda inspiración y se coloca en los antípodas. Chesterton decía, con su habitual humor inglés, que la modernidad no es otra cosa que el “desarrollo de ideas cristianas que se han vuelto locas”. Por ello tiene una especial dificultad el encuentro de esta mentalidad con el cristianismo. Es siempre más difícil convertir a quien ha perdido su primera fe y reniega de ella. La paradoja de esta cultura no está sólo en proceder del cristianismo y volverse contra él, sino en que habiendo puesto su acento en el hombre, ha propiciado el viraje antropológico a costa de la renuncia a la trascendencia.

La negación de Dios, a fin de cuentas, no sólo le ha impedido realizar un proceso de humanización, sino que se ha convertido en un peligro que amenaza con la disolución de todo lo humano. A lo ancho y largo del s. XX se alzan voces proféticas, desde los rincones más distintos de nuestro universo, que gritan el peligro, y denuncian como Marcel esta nueva barbarie de *los hombres contra lo humano*.⁸ El humanismo moderno está amenazado desde dentro. Todavía no acabamos de dar fe a lo que hemos visto con nuestros propios ojos que han sido testigos de la pulverización insospechada de la dictadura comunista que imperaba implacable sobre buena parte del mundo. Nadie hubiera sido capaz de derribarlo por la fuerza. En





su estrepitosa caída ha dejado patente la carcoma que tenía. Pero el hombre que ahora huye despavorido del comunismo, todavía no está en disposición de venir de nuevo a llamar a las puertas de la casa paterna, de donde un día partió con su herencia al hombro. De hecho la deshumanización prosigue su camino como si fuera un cuerpo en su caída hacia lo profundo.

La cultura moderna ha desarrollado con gran éxito las ciencias y las técnicas. Ahí están bien patentes sus conquistas en ambos campos, como características de nuestra situación cultural. Nunca el hombre tuvo tanto dominio del mundo, desde la teoría y la praxis. Al mismo tiempo es preciso constatar que esta cultura no ha logrado mejorar al hombre, promover su humanización. Más bien resulta una amenaza, porque son los productos de su ciencia y de su técnica los que ahora constituyen la amenaza mayor contra el hombre mismo. Evocando un gráfico proverbio español, podemos afirmar que el hombre de hoy ha criado cuervos que le sacan los ojos.

Ante esta situación uno se pregunta dónde está la raíz de este peligro y dónde el remedio. Y en un análisis objetivo encuentra que una de las causas de esta situación hay que ponerla en uno de los fundamentos de la modernidad, que ha asumido como columna y piedra angular *la libertad*. La hora moderna es ante todo la hora de la libertad, la salida de la minoría de edad, la osadía de atreverse a conocer por sí mismo y a fabricar un mundo nuevo a su medida. En nombre de la libertad se realizan las revoluciones que son la constante de la historia. La libertad de quien se siente prisionero está en la liberación. El hombre moderno vive del anhelo de libertad y liberación. Ésa es su tragedia más profunda. Pero al mismo tiempo ya ofrece síntomas de no soportar el peso de la libertad. Eric Fromm describe un proceso actual de *huida de la libertad*.⁹ Por su parte Hans Jonas presenta el remedio a nues-

tra situación en la asunción de la *responsabilidad* de la libertad en sus acciones.¹⁰

Por mi parte estimo necesario el recurso a la *paideia cristiana* para la comprensión y la praxis de la libertad. Creo que estamos en una hora propicia para iniciar una nueva aproximación a la libertad humana. El problema del hombre actual es el problema de su humanización, y ésta depende de su libertad, por el hecho de que es la voluntad libre la que tiene el dominio del hombre y de sus actos, y mediante la cual está llamado a desarrollar ese largo itinerario hacia el bien infinito, hacia Dios, lo que Tomás de Aquino describía como *proceso del ser humano hacia Dios*.¹¹

La *paideia cristiana de la libertad* afecta a todo lo humano. Y lo humano tiene un punto de partida y un término de llegada en la realidad del ser humano dual, varón y mujer. El ser humano se realiza siempre y sólo en la dualidad de los sexos, en la igualdad y la diferencia, en la unidad y la diversidad, en la correlación y reciprocidad. Es éste un problema radical, nunca resuelto del todo. Es preciso entrar de nuevo en el examen de esta correlación, que toca los fundamentos de lo humano, y buscar una *paideia cristiana de la libertad*. ¿Cómo comprender y desarrollar la libertad del hombre y de la mujer, en cuanto personas y en sus relaciones interpersonales, de modo que responda a su vocación humana y cristiana de imágenes de Dios, esencialmente iguales y al mismo tiempo diferentes y llamados a vivir en la unidad desde la esencial diferencia constitutiva? ¿Cuál debe ser hoy la promoción de la mujer desde una comprensión humana y cristiana de la dignidad de la persona?

El problema encontré acogida y una cierta respuesta femenina en mi libro *La pregunta por la mujer*. Pero el problema quedó abierto al final del mismo en estos términos: “Es posible, por tanto, llegar a una cierta solu-





ción del problema de la igualdad y de la diferencia entre la mujer y el hombre, sin el recurso a la alienación, a la opresión, a tener que dar a uno la primacía sobre el otro. La nueva conciencia de lo que implica lo humano pide rectificación y cambio en beneficio de la mujer sin perjuicio para el hombre”.¹²

Se trata de un problema complejo, que no tolera ninguna solución simplista. La revolución francesa recurrió a la trilogía de la *liberté, égalité, fraternité*, proponiendo tres grandes ideales cristianos. La historia actual ya tiene bien claro que no realizó ninguno de los tres. Basta meditar un poco para ver la dificultad de conjugar los dos primeros, el de la libertad y el de la igualdad. Hay entre ambos una cierta incompatibilidad. La igualdad entre las personas se logra por una cierta imposición externa, y se malogra cuando se deja a los sujetos que decidan por sí mismos.

La *paideia cristiana* ofrece pistas de solución adecuadas para la igualdad y la libertad. Para la igualdad tenemos el fundamento en la concepción del hombre como *imagen de Dios*.¹³ Para la libertad el modelo es Jesús, hombre libre;¹⁴ el fundamento es el ser mismo del hombre, por su condición espiritual, su verdad, que cuando es conocida sirve de apoyo a la libertad. La palabra de Jesús es bien clara y definitiva: “*la verdad os hará libres*”.¹⁵

Igualdad y libertad competen al ser humano, que es uno y se verifica en la condición de varón y de mujer. Es preciso colocar ambas propiedades en los dos platillos de la misma balanza y lograr que la balanza se mantenga en el fiel, en perfecto equilibrio. A partir de 1975, año internacional de la mujer, ha surgido una nueva conciencia universal, todavía en los primeros pasos del largo camino que tiene que recorrer. Se advierten movimientos en ambas direcciones hacia la igualdad y hacia la diferencia. La marea del llamado feminismo ya ha pasado por di-

versos estadios de su proceso, a la conquista de lo que se ha llamado *liberación de la mujer*,¹⁶ que en la actualidad, evitando las oposiciones al varón, busca la reciprocidad, y por ello se encuentra como en su segunda fase.¹⁷

Solamente en el seno de una comunión tiene sentido hablar de la diferencia. El feminismo más exacerbado todavía sigue empeñado en la sola diferencia de lo femenino, sin lograr su identidad.¹⁸ Por otra parte el intento más serio en búsqueda de la igualdad lo está realizando el Consejo de Europa, que presume de ser como la punta de lanza en la promoción actual de los derechos humanos, no sólo proclamados, sino tutelados y protegidos. Está muy próximo a ser aprobado un Protocolo adicional a la convención europea de los derechos del hombre, en el que se afirma un derecho fundamental de la mujer y del hombre a la igualdad, garantizado en todas las esferas de la vida en sociedad. Porque en verdad, a pesar de que hayan pasado ya más de dos siglos desde las primeras proclamaciones de los derechos del hombre, el hilo rojo de esta historia deja bien claro que tales derechos sólo se han aplicado a los hombres con exclusión de las mujeres. Esto ha hecho que sean las que ahora reivindican lo que les compete por su condición de personas humanas. En 1992 se ha creado un Comité para lograr *de iure et de facto* igualdad entre las mujeres y los hombres. El paso ulterior del protocolo es conseguir la protección jurídica de la igualdad entre la mujer y el hombre como derecho fundamental autónomo, con las características que el derecho internacional otorga a los derechos fundamentales: objetividad, intangibilidad, tutela jurídica.

La *paideia cristiana* coincide con la aceptación de los dos términos del problema: la igualdad radical entre los dos sexos por su condición de imagen de Dios realizada de modo integral sólo en ambos como elementos de la especie, y la diferencia real y recíproca de ambos por





su condición sexuada, diferencia que no puede ser limitada a aspectos secundarios, sino que incide en todos los estratos de la condición humana: corporeidad, psicología, roles y funciones en la vida en sociedad. La reconquista de la humanización desde la perspectiva cristiana requiere poner el acento en la condición femenina, en su diferencia en el seno de lo humano. Es ella la que ha sufrido hasta ahora la discriminación por razón de su sexo, un cierto exilio.¹⁹ Por ello orientamos este ensayo hacia la comprensión de la diferencia femenina, en el seno de una igualdad fundamental de todo lo humano, una diferencia que implica la reciprocidad del varón. Para ello recorremos un itinerario en tres momentos, que son como etapas del mismo camino:

- 1 *los principios* en que se basa la diferencia,
- 2 *los procesos* de desarrollo humano que la constituyen, y
- 3 *las tareas actuales* de la *paideia cristiana* de la libertad para lograr la promoción integral de la mujer, desde su peculiar diferencia, mediante las relaciones interpersonales con el hombre. La mujer y el hombre están llamados por su condición, por su vocación, por su destino a convivir unidos desde la peculiar diferencia de cada uno.

La *paideia cristiana*, que fue capaz de transformar la cultura pagana, tiene virtud para cambiar la mentalidad desviada de la cultura actual, superar toda discriminación y restituir a la mujer el rango de dignidad humana que le compete. A este cometido nos alienta la *Gaudium et spes* del Vaticano II, cuando nos advierte que “el misterio del hombre sólo se resuelve a la luz del misterio del Verbo encarnado”.²⁰ Tomás de Aquino había anticipado este pensamiento al decir que en la encarnación del

Verbo se nos revela la dignidad del hombre: *quanta sit dignitas humanae naturae*.²¹

1. Los principios

El ser humano, un árbol con las raíces hacia lo alto, en la gráfica expresión de San Alberto Magno,²² se nutre de la fuerza de los principios que orientan su inteligencia, desde la cual se mueve la voluntad libre. Tal fue la convicción griega que provocó el cultivo de la filosofía como búsqueda de los principios del conocer y del ser, dos esferas que debían coincidir, conforme a la profunda intuición de Parménides: “*una y la misma cosa es ser y pensar*”.²³ Todo hombre, por su condición de pensador, de filósofo, es en cierto modo “*arqueólogo*”. Necesita los principios para poder moverse en el espeso bosque de la realidad, apoyarse en ellos como hace el mono en las ramas de los árboles. El anhelo de llegar a los principios ha tenido una de sus mayores expresiones en el filósofo Leibniz, descrito por Ortega como el “hombre obsesionado por el *principio* de los principios”.²⁴ La raíz de esta exigencia de principios está en la misma condición intelectual del ser humano. Sólo entiende cuando logra la unidad de lo múltiple, cuando es capaz de ir más allá del bosque abigarrado de las apariencias y entra en el santuario del ser. Entender es *leer desde dentro, reunir*, descubrir la unidad subyacente a la multiplicidad de lo real. El que no unifica no entiende.

Por ello el gran problema de la filosofía de todos los tiempos quedaba reducido al problema de lo uno y lo múltiple. Platón ha plasmado su pensamiento de modo ejemplar en el *Parménides*.²⁵ En realidad el problema de la conciliación entre lo uno y lo múltiple, entre la identidad y la alteridad, es uno de los problemas abiertos y no resueltos en la mayor parte de los pensadores. Se puede seguir la trayectoria de este problema a lo largo de los 25 siglos de la





cultura de Occidente y observar que hasta nuestros días se reitera la oscilación pendular en las posiciones.

Grandes pensadores de todos los tiempos son propicios al sistema y dan la razón a la unidad absorbente y totalitaria. La línea va de Parménides a Hegel y a Severino, por nombrar uno de los actuales. De esa tendencia es Platón, Plotino, Scoto Eriugena, Spinoza, Eckart, Hegel, por nombrar sólo a los gigantes que habitan en montañas vecinas. La alteridad es sólo apariencia y no tiene relieve. La traducción política de esta “ideología” ha inspirado los duros regímenes totalitarios, desde los imperios antiguos a las dictaduras modernas. Frente a los “grandes” la historia presenta toda una serie de disconformes, de pensadores apasionados por la “apariencia”, prendidos en la red de lo sensible, de sofistas, de los que no quieren ir más allá del “fragmento”, del instante, o de lo provisorio. El hombre tendría que resignarse a su horizonte y renunciar a su aspiración ilusoria a la totalidad, al ser, a la trascendencia. Todo ello es imposible como la caza del unicornio.

Frente a esa posición absorbente, desde Heráclito hasta los llamados pensadores de la posmodernidad, la serie de pensadores que renuncian a la unidad de lo múltiple es inabarcable: en ella se alinean los sofistas, los escépticos, los empiristas, los nominalistas, los que se concentran en la inmanencia del sujeto, los que no son capaces de pasar a la otra orilla del lenguaje y se resignan a la hermenéutica. La realidad para ellos es una feria y cada uno la contempla a su modo, pero nadie la puede comprender en su variedad. La ley de la relatividad se extiende del campo físico de Einstein al horizonte de la totalidad del pensamiento. En nuestros días hay un cierto “*horror vacui*” a toda trascendencia, una renuncia deliberada a toda pretensión metafísica, una acusada vergüenza de haber tenido a veces la osadía de ir a las cosas en sí mismas, como dice con gracia M. García Morente.²⁶



En medio de estas oscilaciones de los pensadores que se pronuncian por el *aut-aut*, se alzan algunos que optan por la conciliación de ambos aspectos de lo real: la multiplicidad y la unidad, la identidad y la alteridad. Pero quizá sólo uno ha logrado dar razón plena de ambas cosas y asumir la alteridad verdadera en la unidad profunda. Este pensador es Tomás de Aquino con su teoría del ser y la participación. Sólo el pensamiento de Tomás, recogiendo las aportaciones de los pensadores griegos, sobre todo de Aristóteles, el filósofo capaz de llevar el poder de la razón humana a sus más altos límites, y teniendo en cuenta las “*grandes angustias de los mayores genios de la humanidad*”,²⁷ por el fracaso de esta aventura de dar solución a los problemas últimos que se propone el hombre, tuvo la fortuna de penetrar en la “*sublime verdad*”²⁸ que Dios reveló a Moisés y así llegó a una teoría del *ser como acto* y a la comprensión del ente como *participación finita del ser*. En esta teoría original tiene cabida tanto la identidad, cuanto la alteridad en el orden del ser.²⁹

Podemos recurrir a Tomás para establecer los principios que rigen la alteridad de la mujer y el varón en el seno de la especie humana. No es preciso sino enumerarlos e indicar las pistas de desarrollo en los tres campos: *óntico, antropológico, cultural*. En los tres encuentra su fundamento la alteridad y diferencia de lo femenino en el seno de la especie humana.

1.1 Unidad y alteridad en el ser

El problema de la diferencia ontológica ha cobrado relieve en el pensamiento contemporáneo de un modo inusitado, por obra y gracia de Heidegger. Ha sido él quien ha lanzado la dura acusación a toda la filosofía postplatónica del *olvido del ser*, de la confusión del ser y los entes,³⁰ de la tergiversación del lugar de la verdad. Tal



acusación ha obligado a un análisis riguroso acerca del fundamento de tal afirmación. El resultado ha sido positivo para el pensamiento tomista, el cual ha logrado develar otra perspectiva para describir el núcleo del pensamiento de Tomás de Aquino. Mientras la primera fase del renacer tomista a partir de León XIII insistía en la continuidad de pensamiento entre Aristóteles y Tomás, y se buscaba la esencia del tomismo en la teoría del *acto y la potencia*,³¹ la fase segunda poner mayor atención a los elementos que puedan dar respuesta a la acusación kantiana, y las miradas se vuelven a la teoría de la participación, y a la noción del *ser como acto*.³²

En realidad ésta es la única teoría satisfactoria para fundar la diferencia entre los entes. La diferencia implica una conveniencia previa.³³ El problema de la diferencia en los entes va unida al principio de la causalidad de los mismos. La filosofía griega no llegó a penetrar en este origen causal de los entes por obra del ser que es acto puro. Tomás de Aquino logró la comprensión del ser en los dos momentos, en el más común, *esse commune*, en el cual convienen todos los entes, y *esse ut actus* que da la medida de la participación o de la plenitud del ser. Sólo Dios puede ser designado como *ipsum esse subsistens*. Los demás entes participan del ser y por ello tienen una composición real de esencia y acto de ser. Tal intuición tomista está ya presente en su primer tratado *De ente et essentia* y persiste en toda su obra hasta lograr las mejores formulaciones en sus últimos tratados, como en *De substantiis separatis*.³⁴ La alteridad y la diferencia van con el ser y con los grados de participación en el ser. Pero en definitiva se constituye en los entes por la participación en el acto.

La diferencia radical brota del acto de ser, no de la forma, de la esencia, ni de la materia, sino del acto de ser que da actualidad a todo cuanto hay en el ente. Este acto remite al principio absoluto del ser y de la causalidad.



Los entes están traspasados de una contingencia radical, que los remite al ser absoluto, quien los ha llamado a la existencia, y en ella los mantiene y los mueve por su omnipotencia. Este acto de ser en los entes es el principio radical de la alteridad y de la diferencia. Lo que existe en verdad es el singular existente. La realidad de los entes implica la multitud de existentes. Y cada uno de los singulares no sólo es y tiene unidad, sino que lleva la distinción de los demás, implica la diferencia. La alteridad brota del acto de ser participado en los entes. Dios es el otro del mundo. Los protestantes, para acentuar su distancia, lo han designado como *el totalmente otro*. Un pensamiento más próximo a la revelación judeo cristiana lo nombra como el Tú absoluto. El *tú* es la persona distinta en relación con el *yo*. Martin Buber ha dejado abierto este sendero del personalismo que lleva hasta Dios mismo.³⁵ La alteridad más profunda, que no rompe la unidad con el ser, es la persona, el ser personal. A Tomás le agradaba nombrar la persona por esta radical distinción: *distinctum subsistens in rationali natura*.³⁶

La mujer y el varón tienen esta primera y radical alteridad personal. En la comprensión tomista de los entes, teniendo en cuenta la analogía del ente, y la participación vertical de las formas, hay un espacio amplio para la comprensión de la diferencia del varón y la mujer, en el seno de la unidad de la especie, con múltiples coincidencias y una radical distinción en la existencia. Tal es el marco de la ontología diferencial que va implicada en la búsqueda de lo específico de la mujer.³⁷

1.2 Principio antrópico

En la comprensión de la totalidad del cosmos hay una tendencia a admitir hoy, aun desde la ciencia, un principio que trasciende la materia, con el fin de dar sen-



tido a la totalidad. Sólo el ser humano, designado con frecuencia como *espíritu en el mundo*,³⁸ por su condición de apertura, está en grado de realizar la síntesis, de comprender la totalidad y de trascenderla. El hombre es el anillo de la escala de los seres, el que realiza la conjunción de las dos esferas de lo real, la corporal y la espiritual. El hombre es un *mikrokosmos*, porque reúne en sí mismo, de modo bien original, *comprehensive et intensive*, en frase de Tomás, todos los grados de ser que hay dispersos en el mundo superior e inferior, en la materia y en el espíritu.³⁹ La diferencia en los seres se hace de modos diversos conforme a su peculiar realidad. Si la existencia se verifica siempre en singular, la singularidad es fruto de su propia condición de ser. Dios es el más singular de los seres, porque sólo él es el ser absoluto. Los espíritus son singulares y deben su distinción y alteridad al principio formal específico que los constituye. Cada uno de ellos es una especie distinta. Los seres que constan de materia deben su distinción a un principio material, a la potencia que recibe la forma, a la cantidad que acompaña la materia de modo necesario.

El ser humano, distinto ya por su realidad personal, admite una nueva distinción, basada en la esencia corpórea, en un principio constitutivo que tiene entidad material. Todas las culturas han constatado que el ser humano existe siempre y sólo como varón o mujer. Todas se han interrogado por la causa. Todas han dado respuestas provisionarias y poco fundadas. Se encontraban ante un hecho bien patente, pero ignoraban la causa del mismo. Para acallar esta natural curiosidad han recurrido a los mitos, a explicaciones peregrinas de la ciencia, de la filosofía, de la religión. Es aleccionador seguir el hilo de estas explicaciones en las culturas, para constatar cómo el hombre ha tenido que resignarse a ignorar su propia realidad. Las culturas machistas han proyectado su ideología en la explicación de la aparición de la mujer. Era un suje-

to marginado, necesario, pero sometido, y el mito del origen tenía que reflejarlo. Desde Hipócrates los griegos recurren a la misma naturaleza para dar razón de la mujer como un ser humano “deficiente”. Pensadores y científicos se contentan con este precario modo de dar razón. Hasta el siglo XX apenas hay otra explicación. El mismo Freud incurre en este prejuicio.

A partir de 1958 la ciencia está en grado de constatar a nivel científico el origen de la diferencia sexual de los seres humanos, porque sólo en ese año se han descubierto los cromosomas y la función que desempeñan en el patrimonio genético. La diferencia en el patrimonio cromosómico está en el origen del sexo. Este descubrimiento moderno resuelve el problema de la diferencia entre mujer varón en su misma raíz corpórea. El sexo humano no afecta únicamente a algunas características externas del cuerpo, ni sólo a los órganos de la reproducción humana, sino que es algo que va inscrito en todas las células. La presencia de un cromosoma Y es necesaria para la concepción del varón; en cambio, la del cromosoma X constituye a la mujer. Todas las células del cuerpo del varón llevan los mismos cromosomas XY, y todas las de la mujer, XX. La diversidad en la materia genética está en el origen de la diferencia sexual. El ser humano llega a ser “mujer” o “varón” como resultado de un proyecto intrínseco y esencial a su mismo ser corpóreo. Este proyecto es diverso para cada uno de los sexos, y es el fundamento de la singularidad de cada uno de ellos. Este proyecto es constitutivo, heredado y permanente en el ser humano. En la conjunción de los cromosomas las mismas probabilidades se dan para que se unan dos cromosomas: **XX o uno X y otro Y**. Lo que comienza siendo casual para la especie, se convierte en esencial para el individuo. La ciencia actual es capaz de realizar la conjunción y separación de los cromosomas, y, por tanto, de orientar el proceso del





individuo. Pero una vez realizada la unión, el proceso sigue su camino por encima de la voluntad de los agentes y del sujeto formado.

La vida es siempre herencia, un don, y sigue las leyes de la naturaleza.⁴⁰ La persona humana, que comprende la totalidad de los componentes físicos y espirituales, se verifica con la integración en el todo de un alma singular creada por Dios e infundida en una materia organizada, y es esta materia que lleva consigo el patrimonio genético heredado. La diferencia entre la mujer y el varón se inscribe en los dos componentes, alma y cuerpo, unidos en un sujeto singular. La diferencia femenina se extiende a la totalidad del ser y a sus componentes, sin romper la unidad del ser humano que se realiza sólo y siempre en ambos sexos. Tal es el principio antrópico.

1.3 Principio cultural

El ser humano no se reduce con exclusividad a la biología. En él confluyen, de modo muy singular, naturaleza y libertad. Estas dos condiciones de los seres, que se adscriben en la cultura moderna a los dos modos de la realidad, la libertad al espíritu y la necesidad a la materia, de algún modo se concilian en el hombre que resulta constituido de ambos principios. Tomás de Aquino dice, con lenguaje preciso, al tratar del hombre, quien “*ex spiritali et corporali substantia componitur*”.⁴¹ Lo decisivo en el hombre es la forma, la única forma substancial, porque es ella la que contiene el cuerpo y lo hace humano. Esa forma espiritual, unida substancialmente a la materia, formando un solo compuesto, es lo distintivo del ser humano, por la cual adquiere su perfil entre todos los seres del cosmos. En realidad el hombre tiene una naturaleza peculiar. Cuando se compara con los demás animales, el hombre parece el más desprovisto de todos. La descrip-

ción del hombre como ser menesteroso, carente de todo en mayor medida que ningún otro ser, es una constante de todas las culturas. Platón lo pone de relieve en el *Protágoras*, Aristóteles en el *De Anima*, Tomás de Aquino en *De Regno*. Las antropologías actuales analizan esta condición de ser necesitado e imperfecto frente a los demás vivientes que reciben todo lo necesario por naturaleza. Aristóteles observa que la misma naturaleza, que ha dado al hombre menos desarrollo en los instintos, le ha enriquecido en la misma forma de ser, en su alma, de la cual brota una condición singular, su apertura, su capacidad de ser *quoddammodo omnia*.⁴² Los signos de esta realidad son dos, la *mente y la mano*. Por la mente se abre a toda la realidad y es capaz del ser y de sus notas trascendentales, y por la mano se abre al mundo y lo domina por medio de los instrumentos. El hombre es por ello un ser social, un ser loquente, un ser superior.

El desarrollo de estas condiciones, que le competen por naturaleza, da origen a la cultura. El hombre es un ser cultural, capaz de construir un mundo a su medida, una nueva biosfera en la cual el hombre encuentra respuesta a sus anhelos y necesidades. La cultura es fruto del hombre y a su vez el hombre es fruto de la cultura. La naturaleza se presenta en el hombre con sus inclinaciones, y el hombre como ser libre las dirige. La cultura es la respuesta humana a sus necesidades como ser en el mundo, viviente, animal, ser familiar, social, ético, político, económico y religioso. El hombre responde con la cultura a las exigencias de sus cinco inclinaciones básicas, inscritas en la *lex naturalis*, que lo empuja desde dentro hacia una plenitud. La naturaleza, la libertad y la cultura inclinan al varón y a la mujer en la vida de relaciones. La mujer está más ligada a la vida, en la gestación, en la educación. El varón tiene más fuerza física, más agresividad para la conquista del mundo. Y estas in-





clinaciones han dado origen al desarrollo cultural, a la división de las tareas en las diversas culturas, y en el fondo a la marginación de la mujer en la historia. Las culturas son una forma espiritual de la sociedad y en el fondo están determinadas por los valores de alcance universal: morales y religiosos.⁴³

Son las culturas el cauce de desarrollo de los roles de los sexos en la sociedad. Las culturas se plurifican conforme varían los elementos que las componen y prevalecen unos valores sobre otros. Hoy se disputan dos culturas la hegemonía, la cultura de las cosas y la que ha llamado Pablo VI la *cultura de las personas y del amor*. Es muy diversa la suerte de los sexos en una y en otra. El principio cultural es muy importante para la realización de la alteridad de modo congruente a la dignidad de la persona y a la condición de varón o mujer. Hasta el presente esa realización de la libertad en la diferencia ha tropezado con muchas barreras en su camino.

Aunque sea a modo de propuesta, queda enunciado el ámbito en que se hace inteligible la alteridad de los sexos y la diferencia entre mujer y varón. Los tres principios enunciados abren tres horizontes de comprensión. La participación en el ser hace posible la auténtica alteridad personal, la naturaleza humana incluye las diferencias en la corporeidad y da razón de la diferencia de los sexos; la condición cultural del ser humano posibilita la plasticidad de los roles de cada uno de los sexos en el curso de la historia. Participación, naturaleza y cultura son el sustrato de igualdad y diferencia del varón y la mujer, de la unidad dual, de la reciprocidad constitutiva de la sexualidad humana. Los principios indican los tres grandes niveles de la diferencia entre varón y mujer, y nos dan la pauta para comprender qué elementos son estables, y cuáles admiten variaciones en el decurso de la historia humana.

2. Los procesos

En toda la cultura occidental sigue resonando el imperativo de Píndaro en las *Pitias*: *Llega a ser el que eres*. Es un imperativo semejante al que Sócrates descubre en el templo de Apolo: *Conócete a ti mismo*. En realidad todo lo cósmico, medido por la cuarta dimensión de tiempo y espacio, se realiza en un devenir, es y se hace. En el caso de la mayor persistencia en el ser, cuando se logra un modo estable de ser, y de ser en sí mismo, lo que designamos como *subsistencia*, por la cual un ente resulta incomunicable, clausurado en sí mismo, perfecto en su ser por la condición espiritual y pleno en su modo de ser por no ser de otro, que sólo acontece al ser personal, mientras está en el proceso, es *siempre el mismo pero nunca lo mismo*. Su ser no contradice a su devenir. Por ello se puede decir de él con verdad que está clausurado en el ser de modo incommunicable y no puede ser parte, ni dejar de ser singular, ni ser asumido por otro, como gustan decir los medievales,⁴⁴ o se puede decir con Simone de Beauvoir, hablando de la mujer, que *no se nace mujer, se llega una a serlo*.⁴⁵ El ser humano, por su condición de viviente, recibe por herencia la vida, y está llamado a desplegarla en los diversos niveles desde la naturaleza, como todos los demás vivientes, y desde la condición exclusiva de su propia libertad. Los dos procesos son interiores, pero son muy diferentes. Mientras lo natural en los niveles biológico y animal procede de modo semejante en todos los que participan de la especie, admite variaciones profundas allí donde hay libertad como en los seres humanos.

Hombre y mujer tienen procesos de naturaleza estables, y tienen modulaciones de la libertad muy diferentes. Por ello, si ya en el nivel ontológico nos encontramos con la diferencia de lo femenino, ésta se acentúa más cuando se verifica en los procesos en que toma parte la li-





bertad. Los tres niveles indicados anteriormente, como niveles del ser, se desarrollan en el devenir procesual de modos inesperados. Donde hay libertad hay sorpresas. La persona se realiza en la *personalidad*, la cual admite diferencias masculinas y femeninas; la humanidad se modula conforme al desarrollo de las *relaciones interpersonales*; la cultura, conforme a las vivencias de los valores *ético-religiosos*. Las tres vías del ser abren senderos en el bosque infinito de lo humano mediante los procesos de su realización diferente en los dos modelos de la condición humana, masculino y femenino. Y la diferencia es real, y no rompe la profunda unidad de la especie, sino más bien la completa y la enriquece.

2.1 Personalidad y diferencia

La persona indica siempre la singularidad, el ser completo y distinto. Todo ser humano tiene la alta condición de ser persona desde su primer momento de existencia, con las dos notas que la caracterizan: el subsistir en sí misma y ser de naturaleza espiritual.⁴⁶ Pero la condición de la persona humana, que incluye la totalidad, y por ello la naturaleza en proceso, está llamada a dar su medida en el paso a la plenitud del desarrollo. Este proceso es el que se designa como *personalidad*. La personalidad de cada sujeto singular se forja en el proceso de la vida, en la colaboración de todos los elementos que integran al sujeto personal, y de los agentes externos que concurren a ello. El resultado no está dado de antemano. El sujeto puede realizarse en plenitud, quedarse como columna truncada, disolverse en el juego de los instintos, realizarse en el bien y en el mal. La personalidad se construye en torno a los dos ejes de la realidad personal. La persona, desde uno de esos ejes, es *máscara*, *prosopon*, algo externo y superpuesto al sujeto que entra en la escena del teatro, y tal fue su primer



significado al decir de Boecio,⁴⁷ y por otra parte es ser personal, misterio profundo de cada uno de los sujetos singulares que no admiten abstracción y sólo se puede designar con nombres propios o con los pronombres personales, *Yo-Tú*. De hecho, en la historia, este vocablo pasó del teatro al misterio trinitario y cristológico. De allí ha ido descendiendo en el curso de la historia para llegar hoy a aplicarse a todos los sujetos humanos, como la palabra más apropiada a su dignidad, mucho mejor, que individuo. Tomás de Aquino nos ha dejado esculpida la fórmula perfecta de la persona como sujeto digno y profundo: *persona est dignissimum in tota natura*.⁴⁸

Por esta condición de la persona podemos comprender el proceso de la personalidad. En realidad debía abarcar los dos polos y llevar a plenitud las posibilidades del sujeto tanto hacia dentro, como hacia afuera, labrando en el desarrollo un modo estable, un perfil peculiar del sujeto. El proceso hacia la personalidad implica todas las etapas del desarrollo humano y éstas no son coincidentes en la mujer y en el varón. Ya los creadores de los personajes del teatro habían distinguido con esmero los caracteres que competen al varón y a la mujer, *virilem et muliebrem personam*.⁴⁹ La personalidad femenina se desarrolla en relación polar con la del varón y se caracteriza por sus dotes de ternura, afecto, paz, belleza, frente a la agresividad, despego, objetivación y fuerza que caracteriza al varón. Edith Stein observa que la personalidad femenina tiene su centro en el afecto y su mundo es el de las personas, mientras que la masculina se desarrolla en el dominio de las cosas, en lo universal.⁵⁰

En realidad la mujer se siente atraída por los dos polos del ser personal, el de la *máscara* y el del *misterio*, el polo del *aparecer* y el del *ser profundo*. El hacerse o deshacerse de cada una de las personalidades de la mujer en su diferencia típica frente al varón, depende en buena parte



de su situación en esta tensión polar. Es fuerte en la mujer la tensión hacia el *aparecer*, pero también lo es hacia la interioridad del secreto y del misterio. Ya Ovidio describía a las mujeres romanas que iban a los espectáculos, y a diferencia de los varones que sólo iban a ver, ellas iban también a ser vistas: *venient ut spectent, ut spectentur et ipsae*.⁵¹ En nuestros días Juan Pablo II ha sabido mirar a lo profundo del “genio” femenino, que encierra tantas sorpresas y es guardián de los grandes tesoros de la humanidad. El misterio de lo humano tiene un desarrollo eminente en la personalidad de la mujer, ante todo de la mujer que está en el centro de la historia, en María, arquetipo de ser humano llevado a su plenitud.⁵² La personalidad femenina está llamada en el futuro a un desarrollo mucho más profundo tanto en el polo del ser cuanto en el del aparecer.

2.2 Las relaciones constitutivas

La persona humana no sólo es sujeto, sino que es un ser relacional, que se nutre y desarrolla en el dinamismo de las correlaciones. La relación es el lazo de comunión cuando las relaciones son interpersonales. La relación tiene una difícil inteligibilidad por su condición de escasa entidad, de ser lo postremo y lo más débil del ser, *ser para*. Pero la relación es como la red en que están envueltos los entes del mundo. Ya los griegos describían el cosmos como una red de relaciones, y ésta es la categoría preferida por los marxistas para describir la sociedad en su dimensión material económica y política. Lo humano no puede reducirse a la relación, que requiere siempre el apoyo consistente de la substancia, pero los seres forman la totalidad del mundo en proceso merced a sus relaciones. La realidad humana es compleja. En ella hemos encontrado los elementos sustantivos de la materia y del espíritu, y los componentes de la sexualidad humana que

distinguen la mujer del varón. La complejidad humana se eleva en la medida que se asciende en la escala del ser. Lo percibió con agudeza Teilhard de Chardin que se vio obligado a distinguir frente a los dos infinitos ya conocidos, el de la grandeza y el de la pequeñez, otro nuevo, el de la complejidad. La vida y lo humano suponen siempre este infinito en complejificación.⁵³ Y puesto que en el cosmos cada uno de los entes no sólo se relaciona consigo mismo sino con todos los demás, resulta que conocer las relaciones es un proceso que nunca se puede dar por terminado.

Lo real es mucho más rico que nuestro pobre conocimiento de éste. Pero no todas las relaciones son de la misma importancia. Para la persona son decisivas las relaciones interpersonales, y para el varón y la mujer son constitutivas las relaciones recíprocas, porque cada uno de los sexos es correlativo al otro. La mujer sólo se descubre como tal frente al varón, como Adán se descubrió a sí mismo frente a Eva. El *ser-para* del varón es la mujer, y ella es el *ser-para el varón*. Podemos distinguir tres tipos de relaciones recíprocas interpersonales y constitutivas, cuyo proceso influye en el desarrollo de las diferencias mutuas en el seno de la unidad dual humana: *significante, coloquial y afectiva*. Hombre y mujer son signos llamados a compartir la existencia en diálogo y con amor. Esta red de relaciones constituye el tejido de la vida humana de mujeres y varones.

La relación *significante* es primaria, connatural y por ello en buena parte antecede las decisiones de la voluntad. El cuerpo humano es un signo poderoso, y todo él está lleno de significado. Para comprender esto hay que partir de su raíz. El hombre es esencialmente cuerpo, como es esencialmente espíritu. Esta unidad de dos elementos tan dispares constituye lo peculiar de todo lo humano. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que la corporeidad humana está producida por el alma, que es forma





sustancial del cuerpo. Todo lo humano queda así penetrado por la realidad más profunda del espíritu, y en cierto modo es signo de esa dimensión. La mano sólo es humana por estar penetrada de la fuerza informante del alma. Cuando se tienen en cuenta estas verdades se puede comprender que el cuerpo es significativo, que el ser humano tiene un protolenguaje originario. Una de las tareas de la antropología integral es la de descifrar este lenguaje originario y siempre nuevo.⁵⁴

El cuerpo se convierte en signo connatural entre los dos sexos. Juan Pablo II, en sus catequesis sobre el amor humano, ha tratado de penetrar en todos los signos de este protolenguaje corpóreo, tan rico de contenido.⁵⁵ Cada uno de los sexos capta los signos del otro. Si todo el cuerpo es significativo, el lugar privilegiado de los signos en la corporeidad es el rostro humano. Es aquí donde se contempla la maravilla del hombre. Los seres humanos expresan sus relaciones cara a cara, y sobre todo a través de la mirada. Los ojos revelan en las personas una interioridad. No es preciso hablar para comunicarse. Hay un silencio de contemplación, donde todo es expresivo, significativo y comunicativo, como requiere el lenguaje. Y como los signos son para quien los capta, varón y mujer tienen que atender a la relación significativa que produce su sola presencia. Basta la presencia corporal para suscitar los sentimientos de atracción, de repulsa, de compenetración. Esta relación de presencia de ambos sexos es condición de equilibrio en la vida humana y se requiere en la familia, en la sociedad y en todas las etapas de la vida.⁵⁶ Esta relación predispone para todas las demás, y por ello es preciso cuidarla para que sea auténticamente humana. Todas las culturas han advertido que la mujer, por su condición femenina es polo de atracción, es recipiente, es como un fin, es ante todo pasiva, y el varón es atraído por ella.

El protoleguaje corporal es significativo, pero es portador de muchos significados y por ello se presta a ser malentendido. Por fortuna, a diferencia de todos los demás animales, el hombre es *el animal dotado de palabra, homo loquens*, y por eso capaz de significación y de comunicación precisa de lo que lleva en su interior. La vida profunda del ser humano es *loquente*. Su *logos* tiene una actividad constante y produce tres tipos de expresión verbal. Tomás los distinguía con agudeza como tres verbos complementarios: *verbum cordis, verbum mentis, verbum oris*.⁵⁷ Esta condición privilegiada del ser humano le lleva a desarrollar su condición social, a la cual llega empujado por la necesidad y por la capacidad significativa de su mundo interior. Así se constituye el universo del *diálogo*, del *coloquio*, de la comunicación humana, donde uno puede expresar, significar y comunicar cuanto vive en su interior. Esta comunicación hace posible la convivencia, la comunión interpersonal enriquecedora. La *palabra* humana está en el origen de la trasmisión de la cultura, del aprendizaje, de la capacidad de progreso de lo todo lo humano. La palabra brota en el *silencio* y vuelve al *silencio*, brota del corazón a los labios, pero permanece en el corazón después de ser compartida. La vida relacional en los diversos aspectos de lo humano se apoya en esta capacidad loquente y dialogante de todo ser humano. La voz es anuncio de la persona. Varón y mujer entran en una relación constitutiva a través de la palabra. La palabra tiene un poder sobre lo humano. La mujer no ha tenido acceso en el pasado al uso de este poder de comunicar, de transmitir. Ha sido reducida al silencio en las culturas opresivas, a pesar de que la biología demuestra hoy que el cerebro femenino desarrolla mejor el área del lenguaje.

Quizá por no haber desarrollado de modo normal su capacidad de relación a través del lenguaje se ve





obligada a hablar sólo por hablar, al uso desmedido del lenguaje carente de contenido, a hablar *sottovoce*. El lenguaje humano admite todas las posibilidades de significación y de expresión, y no debe reducirse a una sola dimensión. La mujer tiene posibilidades todavía no estrenadas de desarrollar esta propiedad de lo humano, como lo está demostrando hoy en la medida que accede a su promoción integral.⁵⁸ Mientras la palabra del varón se orienta con preferencia hacia lo universal y lo abstracto, la palabra femenina se carga de emoción y de sentimientos, es palabra más concreta y personal.

La relación de mayor alcance interpersonal es la del *amor*. El amor es fuerza unitiva, que tiene la virtud de producir el encuentro interpersonal en los niveles más profundos. Porque el amor, de suyo es extático, una cierta salida de sí mismo al encuentro del otro. El amor es atraído por el bien o es una auténtica comunicación del bien entre personas. Es una donación de sí mismo al otro. El amor es la relación de mayor alcance entre las personas. Es la fuerza más poderosa en la vida humana. *Omnia vincit amor*. No es preciso desarrollar aquí ampliamente el tema de la fuerza constitutiva del amor para el desarrollo de la personalidad y el equilibrio humano en todos los niveles. Hay un nivel de sexualidad y de *eros* que no se puede ignorar y está presente en las relaciones entre varón y mujer, hay un grado más alto de encuentro que produce la *amistad*, donde cada uno de los amigos comparte el bien del otro y lo quiere como se quiere a sí mismo. La amistad es necesaria, pero solamente puede mantenerse y crecer en un clima de comunión desinteresada y noble. En vida cristiana hay un modo nuevo de amar, que supera las limitaciones de las formas anteriores y es el amor de la caridad, o *agapé*, que se hace posible únicamente desde el encuentro primero con Dios como amor infinito y nos ha dado el modelo de amar en la entrega de la vida por los

demás.⁵⁹ La mujer está orientada por la naturaleza para desarrollar esta relación interpersonal de modo especial. Es ella la que sabe amar con entrega y fidelidad, la que hace del amor el centro de su vida, por el peso que tiene en ella la afectividad.

Sócrates confiesa en el diálogo platónico sobre el amor, que ha sido una mujer de Mantinea, Diótima, la que le ha enseñado todo lo que sabe del amor, que cuando es noble es capaz de subir por todos los peldaños de la escala hasta llegar al Bien absoluto. Esa lección la aprendió tan bien que nadie ha sido capaz de describir con tanta perfección la conjunción del amor y la belleza, de la contemplación y el encuentro con el bien absoluto.⁶⁰ La mujer, por su capacidad de amar, está llamada a ser agente de madurez de los hombres, al estilo de Diótima. La cultura actual, muy desviada en nuestro tiempo por la exaltación de lo sexual, necesita un profundo viraje, en el que tenga primacía la persona y las relaciones interpersonales.⁶¹ En la relación de amor, ama más quien es capaz de mayor entrega. El amor funda la primera y más fundamental relación del varón y la mujer, la familia. El hogar es el centro privilegiado de esta relación de mutua y total donación. Y en ella la mujer es el centro, ocupa el lugar del corazón en el cuerpo, de la fortaleza en la ciudad. La familia es una edificación humana edificada sobre la roca del amor entre dos personas que se sienten atraídas recíprocamente. Como en el mundo de Dante, también en la familia, por obra y gracia de la mujer, *l'Amor che muove il sole e l'altre stelle*. Ella mueve como el fin y el bien, y a su vez atrayendo se mueve hacia su bien. Sin esta diferencia la familia no tiene consistencia. A partir de ahí, el amor admite desarrollo en todas las direcciones. Pero implica su fundamento en la inclinación natural.



2.3 Cultura y perfección

La dimensión cultural tiene una clave de perfección y plenitud de lo humano. Esa clave son los valores de alcance universal. Y esos valores, que son la forma de toda cultura, son una conquista del hombre como ser abierto a la perfección y a la totalidad. La cultura se ha desarrollado en el pasado en una dialéctica de opuestos, como lucha del hombre contra las fuerzas de la naturaleza. Ha sido lento el proceso de liberación y todavía estamos en camino. Es un hecho cultural notorio la marginación de la mujer en las conquistas importantes de la cultura del pasado. Para comprenderlo hay que tener en cuenta dos factores decisivos, uno la importancia de la llamada *lucha por la existencia*, y otro la ley de *conservación de la especie*. La guerra ha tenido una parte muy notable en los procesos culturales. Ya la describía Heráclito como si fuera ella “padre y rey de la historia”.⁶² La mujer no siente atracción por la guerra, sino en casos aislados. Horacio describe la guerra como fenómeno odiado por la mujer, “*matribus invisá*”. En realidad la mujer ha desarrollado la cultura doméstica. La naturaleza la ha puesto al cuidado del hombre, “le confía de modo especial al hombre, al ser humano”, como afirma Juan Pablo II.⁶³ No se puede reducir un fenómeno tan complejo como la cultura a solamente dos elementos, aunque sean en verdad dos factores muy importantes. En la medida que el hombre pone freno a la violencia, al machismo dominador, y da parte a la mujer en las tareas de la construcción de la llamada la ciudad terrena, se abren a la mujer las puertas de la cultura a la par del hombre.

Las culturas dominantes del presente tienen aún graves defectos. La llamada cultura de Occidente está herida de muerte por sus deficiencias en el terreno de los valores éticos y religiosos. La proclamación del hombre co-



mo autónomo ha sido la causa del nihilismo imperante. Si Dios ya no tiene nada que ver con las cosas humanas, todo pierde su fundamento. El ateísmo ha sido la causa del desfondamiento cultural del siglo XX. Y con él se ha perdido el fundamento objetivo en la realidad. La cultura actual ha desarrollado una cultura de la razón científica y ha eliminado las dimensiones humanas que no entran en ese canon estrecho de la ciencia. Una vez que ha dejado de lado la religión, también se empeña en alejar la vida ética de toda comprensión radical y objetiva. La crisis cultural de nuestra hora, denunciada con vigor por la *Veritatis splendor*, es la crisis moral.⁶⁴ Tiene razón McIntyre: el hombre actual se encuentra en el campo moral como si hubiera sufrido un nuevo diluvio que arrasa cuanto existe y tuviera que comenzar de nuevo a construir los cimientos de su cultura.⁶⁵

La ausencia de la mujer en el proceso cultural ha sido decisiva y nefasta. Es verdad que la mujer, como ser libre, puede desviarse como el varón en su camino de la virtud, pero hay en ella una mayor reserva de eticidad, por su proximidad a las personas, a la vida, a los valores humanos. El hombre es un ser familiar por naturaleza, y la familia tiene su centro en la mujer. La familia es la escuela de la vida. La sociedad es el resultado de la forja de la persona en las familias. Lo que la madre enseña difícilmente se olvida, y lo que la madre no enseña acerca de lo fundamental de la vida difícilmente se aprende.⁶⁶ Además hay también en la mujer una afinidad mayor a lo religioso y a la trascendencia. Por todo ello esta situación cultural reclama con urgencia una mayor presencia de la mujer para la reconquista de la virtud, y para el retorno “de los profetas y los dioses”, para la nueva experiencia de Dios que requiere el hombre contemporáneo.



3. Las tareas

El ser y el devenir del hombre tiene siempre una huella de su origen divino y por ello un anhelo de trascendencia, un apetito de lo infinito, un oscuro deseo natural de ver a Dios. Dios ha venido al encuentro de este anhelo humano. El punto de encuentro ha sido la encarnación acaecida en el momento culminante, cuando el Verbo se ha hecho carne (Jn. 1,14). Desde ese momento Jesucristo ha entrado en lo humano y es el salvador de todos los hombres y de todo lo humano en el hombre, porque como afirma el Vaticano II, “*la clave, el centro y el fin de toda historia humana se encuentra en su Señor y Maestro*”.⁶⁷ Jesucristo es el Salvador de los hombres. Lo que ha asumido lo ha salvado. Y esta misma ley de encarnación, de descenso a lo profundo del hombre es la que ha heredado la Iglesia continuadora de la obra de Cristo. Aquí hunde sus raíces la *paideia cristiana*. Los apóstoles han sido enviados al mundo para anunciar la buena noticia de la salvación en Jesucristo. Si por naturaleza el ser humano es persona y es unidad de dos, y es un ser cultural, todo esto tiene que ser asumido en una tarea de inculturación cristiana. Aquí radica el complemento y el secreto de la *paideia cristiana de la libertad*, y de la posibilidad de un nuevo desarrollo de la personalidad y de las relaciones humanas entre la mujer y el varón. Es una tarea que implica tres niveles, el de la comprensión, el cultivo de las virtudes, y el de la promoción equilibrada de la igualdad y la diferencia entre ambos.

3.1 La verdad sobre el hombre

El cristiano tiene una nueva luz para conocer al hombre. No lo ve desde abajo, desde las ciencias del hombre, desde la limitada experiencia de cada uno, sino desde

lo alto. Hay una revelación sobre el hombre, que inicia en el Antiguo Testamento, cuando desvela el proyecto de Dios que lo crea a su *imagen y semejanza* y lo crea *varón y mujer* (Gn. 1, 26-28), y se mantiene con nuevas aportaciones a través de la historia de la salvación, hasta llegar a la plenitud de los tiempos (Gal. 4,4) cuando se realiza en Jesucristo, “el hombre perfecto” (Ef. 4,13). Juan Pablo II proclamaba en su discurso a la Asamblea del CELAM, en Puebla, que “la Iglesia posee la verdad sobre el hombre”,⁶⁸ mientras todos los esfuerzos de la hora antropocéntrica no la han alcanzado. La verdad radical sobre el ser humano es su condición personal, su participación del misterio divino, en el carácter relacional y en la capacidad de transmitir la vida como padre y como madre.

El ser humano sólo puede existir como unidad de dos, en relación a otra persona humana, en un prolongado diálogo y en una donación mutua de amor. Dios lo ha creado *is-issah* y lo ha destinado a una vida en comunión, como una participación en el misterio de Dios y en su poder de comunicar la vida.⁶⁹ El evangelio revela de un modo nuevo la verdad sobre el hombre, porque Jesucristo conocía lo que hay en el hombre (Jn. 2,25). No sólo el varón, sino también la mujer. María es la nueva Eva, el arquetipo de toda mujer, la llena de gracia, madre y virgen. El comportamiento de Jesús con las mujeres revela la dignidad de la mujer, y anuncia el destino que ésta tiene en el plan de Dios, como madre y como virgen. La revelación recurre a la simbología de la mujer, esposa, madre, virgen, para manifestar su presencia y su amor por el hombre. El teólogo ortodoxo Evdokimov piensa que es la mujer la que expresa el principio religioso de lo humano, y que la Biblia presenta a la mujer como “un lugar predestinado para el encuentro de Dios con el hombre”.⁷⁰ El plan de Dios sobre la pareja humana abarca la totalidad de los aspectos de la persona, la naturaleza y la cultura. Ambos han





sido creados para vivir en la unidad de relaciones recíprocas. La expresión hebrea *eszer kenegdo*, que fue traducida al latín como *adjutorium simile sibi* (Gn. 2,20), encuentra ahora un modo nuevo de comprensión en la reciprocidad de las personas. Por ello Edith Stein piensa que es más apropiado traducirla *como otro frente a mí*.⁷¹

La tarea de la *paideia cristiana* tiene que partir de la plena asimilación de la verdad sobre el hombre, tal cual se manifiesta en la Biblia y se realiza de modo pleno en Cristo y en María, el nuevo Adán y la nueva Eva. Porque todo cristiano está invitado, no solamente al proceso de conversión, sino a renacer del agua y del Espíritu, y a llegar a ser el hombre nuevo en Cristo, dejando atrás el hombre viejo (Ef. 4,24). Sólo este hombre nuevo puede ser el hombre libre. En esta perspectiva la mujer recobra toda su dignidad y su puesto al lado del hombre, con la igualdad esencial en su condición de imagen, y su diferencia como persona femenina frente al varón. Una cultura que elimina la presencia de la mujer, mutila lo humano. El mensaje bíblico es de redención de la mujer y es un grito en su defensa, para que vuelva a su condición primera. Al principio no era así.

3.2 Las virtudes cristianas

El ser humano está llamado a la transformación en Cristo de un modo tan original y profundo que sin dejar de ser él mismo llega a ser otro. El proceso tiene una cierta analogía con el que le compete por naturaleza. Nadie se da la vida a sí mismo sino que se hereda, nadie conquista la gracia por sus obras sino que se recibe como don de lo alto, por el cual se renace y se participa de la naturaleza de Dios. La gracia es el nuevo principio de ser del cristiano. Un principio que viene de fuera, pero que se infunde para llevar a perfección la misma naturaleza.⁷² La

gracia se da al hombre por la unión con Cristo a través de los sacramentos. Sacramento de vida es el bautismo. Pues en él no sólo se renace a la vida nueva, sino que también se recibe la nueva ley, que es ley no escrita sino infundida, y se reciben las virtudes cristianas que son las teologales, por las cuales el cristiano se distingue de todos los que no lo son en su actuar. Los dones se añaden para la perfección de las virtudes.

Preparado de este modo, el cristiano está en grado de conseguir el ideal de la perfección, descrito por Jesucristo en las bienaventuranzas, que son la más acabada expresión de lo que él mismo vivía, y camino abierto para todo cristiano. Cuando Agustín de Hipona fue invitado por su obispo Valerio a ordenarse sacerdote, no pudiendo declinar esta invitación, pidió un tiempo para prepararse a tal oficio y estar en condiciones de anunciar la palabra de Dios al pueblo. Un año duró su retiro, en el cual meditó a fondo la síntesis y el núcleo de la vida cristiana, que encontró en el Sermón de la Montaña, en el cual confluyen las bienaventuranzas como meta, los dones del Espíritu Santo, las virtudes y la gracia por la cual se renace a la nueva vida en el bautismo. Si la gracia es el punto de partida, las virtudes son el camino de la transformación cristiana.⁷³

Tomás de Aquino mantiene esa orientación y organiza su doctrina moral como *motus rationalis creaturae in Deum*, por medio de los actos humanos, fruto de las virtudes que son perfección de las potencias, y alcanzan a Dios mismo. Cada una de ellas tiene para Tomás dos movimientos, uno hacia lo divino y otra hacia lo humano. La fe lleva al misterio trinitario, y al misterio de la encarnación redentora; la esperanza pone al hombre en tensión hacia la vida eterna y al auxilio de Dios mientras vamos de camino, y la caridad impulsa al hombre a Dios mismo como amor y al prójimo en quien habita.⁷⁴ Y éstas son las





virtudes infusas del cristiano, llamadas a transformar las virtudes humanas llamadas cardinales, entre las cuales tienen primacía la prudencia y la justicia. Es esta la virtud de la alteridad, la que ayuda al hombre a las relaciones interpersonales y da a cada uno lo suyo. La formación cristiana pone de relieve en cada hora algunos aspectos de la transformación y continua conversión del hombre. En nuestros días emerge la virtud de la justicia para la convivencia social, que tiene su primera y frontal realización en la familia. La *paideia* cristiana comienza en el hogar y se extiende a todos los demás campos de lo humano, poniendo en primer lugar a las personas, con sus derechos y deberes. La vida cristiana se forja en el hogar, en la ciudad, en la vida del hombre con el hombre. Y es aquí donde se adquiere el sentido cristiano de la justicia, que ayuda al ejercicio de los derechos y deberes, que da a cada uno lo suyo, y mantiene la igualdad y la diferencia entre varón y mujer.

La inculturación cristiana tiene hoy como campo de acción el horizonte de lo social, donde tienen tanto peso los derechos y deberes, donde hombre y mujer tienen que comenzar dando a cada uno el debido honor y teniéndolo en el debido respeto, tal cual se debe a la persona. Sólo el amor está en grado de suplir lo que la justicia no puede alcanzar: la profunda unidad de las personas. Las virtudes no pueden separarse, van profundamente unidas. La *paideia cristiana* tiene que volver a recuperar el puesto de la virtud en el camino del hombre. Para ello hará bien si vuelve a la escuela del maestro Tomás de Aquino.

Joseph Pieper, el filósofo prudente de nuestro tiempo, ha meditado largamente la lección de Tomás teólogo, que cultivó la moral con especial predilección. “Tomás de Aquino, dice Pieper, el gran maestro de la cristiandad occidental, trazó la imagen del hombre en siete tesis, que se pueden expresar del siguiente modo:

1. El cristiano es un hombre que por la fe entra en la realidad de Dios-Trinidad.
2. Por la **esperanza** el cristiano se proyecta hacia la plena realización de su ser en la Vida Eterna.
3. Por la virtud divina de la **caridad** el cristiano tiene hacia Dios y el prójimo una disponibilidad positiva que sobrepasa cualquier capacidad natural de amar.
4. El cristiano es **prudente**, es decir que su mirada no se deja engañar del sí o del no de la voluntad, sino más bien él hace depender el sí y el no de la voluntad de la verdad, de cómo están en su realidad las cosas.
5. El cristiano es **justo**, es capaz de vivir “con los otros” en la verdad; es consciente de ser un miembro de la Iglesia, del pueblo y de la sociedad.
6. El cristiano es **valiente** o mejor, **fuerte**, es decir que está dispuesto a afrontar peligros y cuando sea preciso hasta la muerte por la realización de la justicia.
7. El cristiano es **templado**, a saber, no permite que la propia tendencia a la posesión y al placer se convierta en destructiva y contraria a su mismo fin”.⁷⁵

El retorno de la virtud fundamenta las relaciones humanas y en primer lugar las de las relaciones interpersonales entre el varón y la mujer. Cada una de las virtudes tiene una especial proyección en la convivencia respectiva entre ambos. Sólo el fermento cristiano puede devolver el sentido de la profunda realidad a la unidad de los dos en el seno de la especie.⁷⁶ Y también en este campo la mujer está llamada por la *paideia cristiana* a recobrar su puesto de educadora, de madre, de forjadora de las personas. Es decisiva en la formación la llamada primera socia-





lización, y en ella influye de modo especial la mujer, la madre. La educación no consiste tanto en la adquisición de conocimientos y de informaciones, cuanto en la capacidad de despertar personalmente a la vida y al mundo de las relaciones. El ser humano aspira a ser integral, a la felicidad, y para ello la mujer tiene dotes especiales. La mujer encarna más fácilmente que el varón la imagen de la virtud y la hace amable, atrayente, seductora. La cultura cristiana tiene el reto de devolver a la mujer su puesto de educadora, porque es Dios quien le confía el cuidado del hombre. Y el hombre sólo se cuida cuando se forja en la virtud.

3.3 La promoción humana

Así como Cristo sólo ha salvado lo que ha asumido, así la *paideia cristiana* tiene que proyectarse en la asunción de todo lo humano, de todo el hombre y de todos los hombres, para llevarlos a su plenitud. Uno de los esquemas válidos para la interpretación adecuada de la vida cristiana es el de *llamada-respuesta*. Dios da a cada uno la vocación radical y el hombre responde en el curso de su vida hasta que la encuentra al final de ésta. Otro esquema puede ser *recibir-dar*. Este nuevo pentagrama para modular la existencia es real. La vida comienza siendo acogida, recepción. *¿Qué tienes que no hayas recibido?* (1 Cor. 4,7). Cada hombre edifica su propia existencia recibiendo, siendo buen receptor. Pero el don pide ser devuelto. Primero al principio de donde procede con la *gratitud y reconocimiento*, luego a los demás y a Dios con el *don de sí mismo*. Los talentos deben fructificar. Así se lleva a cabo la obra que se le ha encomendado al hombre de cultivar la tierra, de cuidar de los hermanos. Hay todo un programa de trabajo en la expresión del Señor: *¡Hagamos al hombre!* (Gen. 1, 26).



El hombre es arquitecto de sí mismo, y lo es del otro hombre. Esta tarea compete en primer lugar a la mujer, en la cual toda vida humana tiene sus comienzos con la cooperación del varón. La promoción radical del hombre se lleva a cabo en la tarea de generación y educación de los hijos. El hombre tiene el don de la paternidad y de la maternidad para que lleve a cabo la promoción de la humanidad. La tarea educativa es la auténtica paternidad humana: *educatio et promotio totius hominis usque ad statum perfectum quod est statum secundum virtutem*, dice Tomás de Aquino.⁷⁷ En la promoción de la humanidad hay prioridades, conforme están más en relación con el mismo ser del hombre. Nuestro tiempo tiene que inculturar la promoción desde la *paideia cristiana*, y hacer un esfuerzo por llevar adelante el proceso del equilibrio entre la igualdad de los dos sexos por su condición de personas, y preservar la diferencia dada por Dios a cada uno para que ejerzan sus roles respectivos.

El polo de la igualdad incluye todo lo que dice relación con los derechos humanos, los cuales están contenidos en el mensaje del evangelio, como rotundamente afirmaba el Sínodo de los Obispos de 1974. El polo de la diferencia presta especial atención a la mujer, que está llamada a recobrar su dignidad en los privilegios y roles que le ha dado la naturaleza, la maternidad y la virginidad, tan dejadas de lado en la actual cultura del placer y de las cosas, y tan esenciales para la vida de la familia y de la Iglesia. Esta promoción, vista desde la *paideia cristiana*, tiene planteados, en nuestro tiempo, graves problemas que afectan a lo profundo del hombre y no poseen solución sin la cooperación comprometida de la mujer.

El primero es la defensa de la vida desde el primer momento. La vida es sagrada. En todo ser humano hay una imagen de Dios. La mujer participa de modo singular en esta sacralidad, porque Dios le confía la vida. Al-



gunos antropólogos, como Ida Magli, estiman que la lucha de sexos y la opresión cultural de la mujer tienen su raíz en la envidia masculina hacia las fuentes de la vida que son exclusivas de la mujer.⁷⁸ La cultura actual imperante propicia los abusos sexuales, cuyas primeras víctimas son las mujeres. Es preciso formar a la mujer para que sea buena administradora de las fuentes de la vida. Lo llegará a ser si educa su libertad y dispone de sí misma con inspiración cristiana.

En segundo lugar, a la mujer se le confía la promoción social de la mujer. En la conquista de los derechos no hay regalos. La mujer cristiana actual está en condiciones de comprender su rol en la tarea de liberación de toda mujer, de curar nuestra cultura de las heridas causadas a las mujeres por haberlas reducido a objeto, a medio, a segundo sexo. Este gran cometido social únicamente se logra desde la fuerza cristiana de unidad de todos en Cristo, donde ya se superan las diferencias de varón y mujer, al mismo tiempo que se mantienen los roles. Se logra la igualdad manteniendo la diferencia. Pablo lo decía con frase lapidaria a los Gálatas: 3,28: “*En Cristo ya no hay judío o griego, no hay siervo o libre, no hay varón o mujer, porque todos sois uno en Cristo Jesús*”. En la consecución de esta unidad son decisivas las relaciones interpersonales y es fundamental la posición de mujer cristiana.

Desde la *paideia cristiana* se recobra la identidad masculina y la femenina, por encima de todas las pobres realizaciones que se han dado en la historia. La promoción cristiana de las personas es integral y se proyecta en las cuatro direcciones que son constitutivas de todo lo humano. Solamente el fermento cristiano logra llevarlas a su plenitud. Pablo invita a todos a crecer en las cuatro dimensiones, a lo largo y a lo ancho, hacia lo alto y lo profundo del amor (Ef. 3,18). En todas ellas el otro polo correlativo es siempre una persona, un *Tú*, con el cual el yo

se encuentra interpelado para formar un *nosotros*. Ésta es la gran tarea de toda promoción humana. En el fondo es una aplicación del proyecto divino, de que los hombres, hechos a su imagen, participando de la generación *in divinis*, llamados a la paternidad y la maternidad, creados en relación de reciprocidad, sólo pueden conseguir su meta por medio de Cristo, único mediador y redentor del género humano. Por ello se hace necesario el encuentro en Cristo de todo lo humano.

Tomás de Aquino afirmaba que si alguien tuviera un libro con toda la ciencia, no haría otra cosa sino estudiar en ese libro, así tenemos que hacer nosotros que tenemos a Cristo.⁷⁹ La función promotora de la mujer, a través de los dos polos de lo humano, de la igualdad y de la diferencia, es hoy muy necesaria para llegar a la plena humanización de las relaciones mutuas.

Conclusión

No es preciso proseguir el discurso para advertir cuáles deben ser en nuestros días los caminos de la *paideia de la libertad cristiana* en el cultivo de las relaciones interpersonales entre el varón y la mujer, destacando el rol de la diferencia femenina en este proceso. Basta atender a la misma libertad que requiere una nueva comprensión en su teoría y su praxis, por cuanto toca el fondo del problema humano. El hombre es un ser libre. El hecho es claro, la comprensión no es fácil. El filósofo Kant, que había hecho de la libertad la piedra clave de su sistema, no tenía empacho en afirmar que “la libertad es un problema ante el cual son vanos los esfuerzos de los hombres”.⁸⁰

En realidad caben lecturas divergentes de este hecho. En la historia se han dado tres, la griega, la moderna y la cristiana. La griega fue deficiente por no alcanzar el nivel de la espiritualidad. La moderna es post-cristiana





y se reduce a una exaltación al infinito de la libertad, al hacer del hombre un dios. La libertad cristiana es una libertad que viene de Dios y es a la medida del hombre, y se encuentra realizada en Jesucristo, liberador del mal de que es capaz el hombre. La liberación de la mujer no puede tener otro punto de partida que la vuelta al principio y al seguimiento de Jesucristo, camino, verdad y vida del hombre. En lo que hizo y lo que dijo desveló el misterio del hombre y propuso el paradigma de las auténticas relaciones interpersonales entre el hombre y la mujer. La regla de oro en este proceso cristiano de la *paideia* de la libertad es mantener con fidelidad la misma libertad. No se forja la libertad con la opresión, sino con la orientación, con la propuesta de los fines adecuados, con una perspectiva sobre la totalidad de lo humano. El alba del siglo XXI debe indicar el espacio cristiano para la total liberación de la mujer y para la forja de la nueva humanidad, en la cual varón y mujer aprenden a vivir muy unidos desde el pleno desarrollo de la diferencia específica y recíproca, conforme la presenta la *paideia* cristiana de la libertad. Así, el tercer milenio, por ser cristiano, indica el nuevo paso de la humanidad en su camino hacia la plenitud en Cristo, en quien recobran la fuerza originaria las relaciones recíprocas del varón y la mujer.

Notas

- 1 W. Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- 2 W. Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, Fondo de cultura económica, 1961, [Breviarios, 182].
- 3 Sto. Tomás, *In III Sent. d.3.q.2. a.2.*
- 4 Gregorio de Nissa ha escrito la biografía de su hermana Makrina, que figura en la PG, vol. 46. Synesio, obispo de Tolemaida, describe en algunas de sus cartas la obra de Hypatia. Cfr. M. E. Waithe, *A History of Women Philosophers*. vol. 1, M. Nijhoff, 1987.



- 5 Lc. 1, 38.
- 6 Sto. Tomás, *ST, III, q. 34, 1, ad 1*. “En el misterio de la encarnación se pone de relieve sobre todo el descenso de la plenitud divina a la naturaleza humana, que el ascenso de la naturaleza humana como preexistente hacia Dios”.
- 7 Un análisis esquemático de esta trayectoria lo hemos realizado en el ensayo, *Gli ostacoli all’incontro con Dio nella cultura odierna*, en el vol. AA. VV, *L’incontro con Dio* a cura di A. Lobato, ESD, Bologna, 1993, pp. 11-35.
- 8 G. Marcel, *Les hommes contre l’humain*, Paris, 1952.
- 9 E. Fromm, *The scape for freedom*, New York, 1965.
- 10 H. Jonas, *Das Prinzip Wertantwortung*, Wien, 1987.
- 11 Sto. Tomás, *ST, I, 2, prol.*
- 12 A. Lobato, *La pregunta por la mujer*, Salamanca, Sígueme, 1976, p.283.
- 13 Gn. 1, 26-28.
- 14 Cfr., Ch. Ducocq, *Jesus, homme libre*, Paris, 1977.
- 15 Jn. 8,32. Cfr. A. Lobato, *La libertad cristiana*, Actas I Con. Mundial de Fil. cristiana, Mendoza, 1982, vol. II, pp. 357-370.
- 16 Cfr., A. Lobato, *Riflessioni filosofiche sulla liberazione della donna*, en “Incontri culturali”, Roma, n. 9. 1976, pp. 49-70.
- 17 Cfr., W. Preti, *Femminismo italiano: seconda fase*, in “progetto donna”, 1983, pp.16-28. G.P. Di Nicola, *Uguaglianza e differenza, la reciprocità uomo-donna*, Città Nuova, 1988. AA.VV. *Maschio-Femmina: dall’uguaglianza alla reciprocità*, Paoline, Roma, 1990.
- 18 Cfr., L.M. Russell, *Théologie féministe de la liberation*, Paris, Editions du Cerf, 1976.
- 19 Cfr., J.M. Aubert, *L’exil féminin. Antiféminisme et christianisme*, Editions du Cerf, 1988.
- 20 GS, n. 22.
- 21 Sto. Tomás, *S.T., III, 1,2*.
- 22 Una de las oraciones de S. Alberto, recogida en el *Oficio* de su fiesta, emplea esta imagen que tiene ya un antecedente en el *De Anima* de Aristóteles, al principio, cuando hace una analogía entre las raíces del árbol y la boca del animal. Alberto ora de este modo: “*Doce me, Domine, radices arboris mei coelo et non terra infigere...*”. (Ant. 2ª de Laudes).
- 23 Parmenides, Diels, B. *Frag.* 8 v.34.
- 24 J. Ortega y Gasset, *La idea de principio en Leibniz*, Madrid, Revista de Occidente, 1962, vol. 1 p. 10-21.



- 25 Platón, *Parménides*, 247-151. Cfr. M. Migliori, *Dialettica e Verità. Commentario filosofico al "Parmenide" di Platone*. Prefazione di Hans Krämer. Introduzione di Giovanni Reale, Vita e Pensiero, 1990.
- 26 M. García Morente, *Fundamentos de Filosofía*, Madrid, 1955, lec. 19, p. 243.
- 27 Sto. Tomás, *CG, III*, 48.
- 28 Sto. Tomás, *CG, I, 13*.
- 29 El filósofo C.B. Bazan ha descrito con exactitud la originalidad de Tomás en este problema de la alteridad y su posición singular en medio de los pensadores de mayor relieve. Cfr. *L'altérité. Vivre ensemble différents*. Montreal, Editions du Cerf, 1986, pp. 64-83.
- 30 M. Heidegger, *Ser y tiempo*, Trad. de J. Gaos, Fondo de Cultura económica, México, 1962, p.367.
- 31 Cfr. G.M. Manser, *Das Wesen des Thomismus*, Fribourg, 1935.
- 32 Cfr. C. Fabro, *Partecipazione e causalità*, Torino, SEI, 1960.
- 33 Es oportuno citar una afirmación de Santo Tomás al respecto: *Ibi quaeritur differentia ubi est convenientia*, ST, I, 90, 1, ad 3.
- 34 Cfr., A. Lobato, *San Tommaso. Opuscoli filosofici, Città Nuova*, 1989.
- 35 M. Buber, *Tú y yo*, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- 36 Sto. Tomás, *In III Sent. d.5 q.1 a3*: "Est ergo ratio personae quod sit distinctum subsistens, et omnia comprehendens quae in re sunt".
- 37 Cfr., A. Lobato, *La pregunta por la mujer*, Salamanca, Sígueme, 1976, p. 281-89.
- 38 Cfr., K. Rahner, *Espíritu en el mundo*, Herder, 1958.
- 39 Sto. Tomás, *ST, I*, 91, 1.
- 40 Cfr., A. Serra, *Singularità biologica della persona donna*, Roma, en AA. VV, "Verso una società con la donna", UECEI, 1981, pp. 25-53.
- 41 Sto. Tomás, *ST, I*, 75 *prol.*
- 42 Aristóteles, *De Anima*, III, 8, 431 b 20.
- 43 Juan Pablo II, *Discurso en la UNESCO, en París, el 2 de junio, de 1980*. Ese discurso es como la *Carta Magna* de la cultura. Cfr. B. Mondin, *Una nuova cultura per una nuova società, Massimo, Milano*, 1981.
- 44 Sto. Tomás, *In III Sent, d.5.q.2.a1*, ad 2: "Triplex incommunicabilitas est de ratione personae, scilicet partis...et universalis... et assumptibilis".

- 45 Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Siglo XX, 1972, p. 13.
- 46 Cfr., Sto. Tomás, *De Potentia*, 9, 3.
- 47 Boecio, *Liber de Persona*, PL 64, col 1343 D.
- 48 Sto. Tomás, *ST*, I, 29,3.
- 49 Rutilius Lupus, *Schemata lexeos*, 2.6.
- 50 E. Stein, *La mujer*, p. 56. Cfr. A. Lobato, *La pregunta por la mujer*, Salamanca, Sígueme, 1976, p. 250-251.
- 51 Ovidio, *Ars amandi*, III, 7.
- 52 Juan Pablo II, *Mulieris dignitatem*, 31.
- 53 Teilhard De Chardin, *El grupo zoológico humano*, Madrid, Taurus, 1964, pp. 35-36.
- 54 Cfr., A. Lobato, *El hombre en cuerpo y alma*, Valencia, Edicep, 1995. J. Sarano, *Significato del corpo*, EP, 1975.
- 55 Juan Pablo II, *Uomo e donna*, Libreria Editrice Vaticana, 1985 p. 74.
- 56 Cfr. C. Burke, *L'identità sessuale dell'uomo e della donna*, en "Studi", 1994 p. 356 y ss.
- 57 Sto. Tomás, *In Evangelium Johannis*, prol.
- 58 Cfr., A. Lobato, *Homo loquens*. Bologna, ESD, 1989.
- 59 A. Lobato, *El amor humano y la familia cristiana*, en "Verbo", octubre, 1994.
- 60 Platón, *Banquete*, 211.
- 61 Cfr., J. Marias, *La mujer y su sombra*, Alianza Editorial, 1986. p. 131 y ss. J. M. Coll, *Filosofía de la relación interpersonal*, 2 vols. PPU, Barcelona, 1990. F. Tomar Romero; *Persona y amor*, Barcelona, PPU, 1993, p. 331 y ss.
- 62 Heráclito, *Fragm. Diels*, 22 B 53.
- 63 Juan Pablo II, *Mulieris dignitatem*, n. 30.
- 64 Cfr., A. Lobato, *El sentido moral en situación de peligro*, en "Vertebración", 1994, p. 3-12.
- 65 A. McIntyre, *After Virtue*, 1982, pag. 10.
- 66 Juan Pablo II, *Carta a las familias*, 1994.
- 67 Vat. II, Const. *Gaudium et spes*, 10.
- 68 Juan Pablo II, *Puebla, Discurso a la Asamblea*, n. 12.
- 69 Juan Pablo II, *Mulieris Dignitatem*, 6-8.
- 70 P. Vdokimov, *La novità dello spirito*, p. 267.
- 71 E. Stein, *Die Frau*, 33.
- 72 Sto. Tomás, *ST*, I, 1,8 ad 2: *Gratia autem Dei non destruit sed perficit naturam*.
- 73 S. Agustín, *De sermone Domini*, c. 2.
- 74 Sto. Tomás, *De rationibus fidei* c.1.





- 75 J. Pieper. *Essere autentici. Servono le virtù?* Città Nuova, 1993. p. 11.
- 76 El magisterio de Tomás en torno a las virtudes del hombre en sociedad ha tenido especial resonancia en el magisterio de la Iglesia en la hora moderna. A partir de la Encíclica *Aeterni Patris* de León XIII, los Papas han recurrido a su doctrina para la promoción y el desarrollo de los problemas del hombre en sociedad. Se puede afirmar que su influjo ha ido *in crescendo* hasta la *Centesimus annus*.
- 77 Sto. Tomás, *In III Sent. d.23. q.3 art. 4*.
- 78 I. Magli, *La donna problema aperto*, Firenze, 1974.
- 79 Sto. Tomás, *In Epist. ad Col. c. 2. lect. 1. Ed. Marietti, n.12 p. 82;* *“Sicut qui haberet librum ubi esset tota scientia, non quaereret nisi ut sciret illum librum, siuc et nos non oportet amplius quaerere nisi Christum”*.
- 80 E. Kant, *Crítica de la razón práctica*, B, 116.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

REFLEXIONES DESDE LA IGLESIA CATÓLICA

Mons. Dr. Julio Terán Dutari

Responsable de la Sección Educación del CELAM

77



Quienes han dedicado mucho de su trayectoria de vida a la Universidad, saben muy bien que la educación superior en América Latina y el Caribe afronta hoy especiales desafíos: ante todo, el desafío de reposicionarse en este continente mayoritariamente joven, y donde cada día más jóvenes quieren ingresar a un ámbito que antes les habría parecido vedado.

La Iglesia Católica sigue con especial atención el desarrollo de esta problemática, no sólo por su preocupación pastoral, sino también por su visión filosófica de la juventud, de la educación y del quehacer educativo en nuestra vida pública. Desde que se reunió la famosa II Conferencia General del Episcopado en Medellín (1968) hubo declaraciones y compromisos expresos sobre la Universidad y las instituciones de educación superior. Igual interés, acrecentado por nuevos retos, se ha hecho presente en las Conferencias de Puebla (1979) y Santo Domingo (1992). Desde hace diez años se viene institucionalizando la reflexión sobre este tema en el Consejo Episcopal Latinoamericano CELAM, cuando se dieron cita en El Salvador rectores provenientes de algunas Universidades Católicas y de



inspiración cristiana de México, Centro América y el Caribe. Entonces se reunían no únicamente para discutir problemas prácticos, sino ante todo para aquilatar la concepción misma de la educación superior; así lo han hecho, al extenderse también ese grupo de trabajo a los Países Bolivarianos, a Brasil, al Cono Sur, y finalmente a todo el ámbito latinoamericano y del Caribe, en una apertura continental que con esfuerzos similares se reproduce dentro de otras organizaciones interuniversitarias.

Una muy importante labor reflexiva se lleva adelante también en la Federación Internacional de Universidades Católicas FIUC, hoy particularmente atenta a su sección latinoamericana. Por otra parte, y como la expresión más universal de esta reflexión filosófica cristiana, hay que anotar los estudios de la Congregación Vaticana para la Educación Católica, el órgano por el cual el Sumo Pontífice ejerce para los católicos, en los campos de la escuela y la academia, su ministerio de enseñar y promover la verdad.

Estos impulsos académicos y eclesiales han tenido recientemente una confluencia fecunda en un nuevo encuentro de representantes de esos altos organismos con Rectores de universidades católicas latinoamericanas, bajo la anfitrionía de la Universidad Católica Argentina, encuentro celebrado en septiembre de 2006, en Buenos Aires, y en una hora providencial para la Iglesia en América Latina: el camino hacia la quinta conferencia de su episcopado.

Allí quedó de manifiesto, ante todo, lo que es primordial: la fundamental preocupación de la Iglesia en este continente por la juventud universitaria. Es que, a diferencia de lo que ha sido la tradición de venerables instituciones científicas de nivel superior en otras latitudes, aquí en nuestras tierras el tema universitario, con todas sus ricas complejidades, se ha venido polarizando hacia el

estamento estudiantil. La misma juventud de nuestros países parece encontrar en la Universidad uno de sus iconos predilectos. Se va creando una cierta 'cultura universitaria', un estilo de vida en juventud, con interés por estudiar, pero también por disfrutar de la convivencia abierta e igualitaria, en un nuevo compromiso por el mundo y en esa inquietud universal del espíritu humano que corresponde al nombre originario de la '*universitas*'. También el profesorado y toda la planta universitaria quedan poderosamente influidos por este ambiente de los jóvenes. A ese sector poblacional mayoritario, de juventud inquieta, a veces enigmática, frágil y con frecuencia desorientada y amenazada dentro del festín de la globalización y del libre mercado, a ellos y ellas se dirigía el interés de aquel encuentro, que identificaba "el mundo universitario latinoamericano" entendiéndolo como "espacio de cooperación viva en misión".

Cooperación viva en misión: este programa estaba allí referido a las universidades católicas, llamadas a cooperar y ayudarse mutuamente en su responsabilidad frente a la juventud que se les confía; pero con ellas y más allá de ellas el programa ratificaba la convicción con la que toda la Iglesia acepta el desafío del mundo joven: el mundo universitario latinoamericano es importante para la Iglesia Católica, no primordialmente porque pueda ingresar o no en el *campus* de sus propias instituciones, sino porque tiene necesidad de que se lo entienda y se lo acepte dentro de una auténtica visión filosófica, que —por lo demás— guarda innegables rasgos de enganche con la actual propuesta educativa católica.

En efecto, todas las actividades de la Iglesia, puestas en contacto con esta juventud universitaria nuestra, se revelan conducentes para la tarea educativa. Y se hace más urgente esa tarea, en el momento en que la misma educación se ve afectada por tantas corrientes forá-





neas que abusan del término, al hablar de una ‘educación’ que es mera instrucción intelectualista, sin referencia a la responsabilidad social del saber. Se quita así, implícita y aun explícitamente, de la actividad universitaria el factor educativo, convirtiéndola en oferta de mercado para capacitar fuerzas productivas; o, lo que es peor, convirtiendo al ambiente universitario en espacio de irrestrictas libertades, sin deberes ni compromisos con la vida, la familia, el futuro, el inmenso mundo de los pobres y excluidos.

Un eje insoslayable de la preocupación de la Iglesia frente al mundo joven y universitario se señala, pues, en ese lema: “ser espacio de cooperación viva”. La Iglesia sigue teniendo en nuestros países capacidad de convocatoria. Pero no siempre para todos sus proyectos. Es un hecho que en sus muchas y, por lo general, bien cualificadas instituciones universitarias de inspiración cristiana, cuenta con un precioso instrumento para dirigirse a los jóvenes, cumpliendo su misión de hacer crecer el Reino de Dios en nuestros pueblos a través de la educación en su máximo nivel. Y así se cumple también el mejor servicio a nuestra juventud.

Sin embargo, al soñar con una mayor y mejor colaboración entre sus propias instituciones, la Iglesia insiste también en que hay necesidad urgente de colaborar entre todas las instituciones del ámbito de la educación superior, sean estatales o privadas, confesionales o laicas, tratando de dialogar incluso con aquellas que se rinden a la pura comercialización del saber (o mejor dicho: de los títulos académicos que pretenden justificarse con el saber).

Y todo esto viene enmarcado en el tema de la Quinta Conferencia del Episcopado Latinoamericano, preparada por el CELAM para mayo de 2007, en Aparecida, Brasil: “Discípulos y Misioneros de Cristo”. El discípulado es la manera de educación que promovió Jesús y que la Iglesia lleva adelante. En ella se contiene una filosofía de

la juventud y de su desarrollo, a través de la búsqueda de la verdad y del bien, que puede ser compartida con inmenso provecho aun por los no creyentes.

Del discipulado surge la misión. Y también de la educación debe surgir el envío hacia un servicio al mundo y a la sociedad. Porque finalmente, ¿para qué es la educación? A esta pregunta responde también el tema de la Quinta Conferencia: “para que nuestros pueblos tengan vida”. La Iglesia entiende que no puede encerrarse sobre sí misma, dirigiendo su pastoral al puro robustecimiento de grupos institucionalmente suyos. Ahora menos que nunca lo pretende. Pero entiende también que en Cristo se encuentra esa vida sobreabundante que nuestros pueblos buscan. Los rasgos fundamentales de esa vida en Cristo son otros tantos rasgos de la visión filosófica del futuro que anhelamos para nuestros pueblos. En efecto, la Carta Magna de las universidades, dada por el Papa Juan Pablo II, señala que el encuentro fecundo entre fe y cultura tiene que dar respuestas operativas a las grandes cuestiones de la humanidad; y eso significa para nosotros: responder a las cuestiones de nuestro continente joven y esperanzado, dividido sin embargo por brechas crecientes de opresión y de muerte. El mundo que debe humanizarse en Cristo es para nosotros en primer lugar el mundo joven latinoamericano, tan influido – para bien o no – por los centros del poder global, también en cuanto a estilos universitarios.

Los estados latinoamericanos y todas las comunidades de nuestros pueblos deben reconocer la importancia de la educación superior en la transformación de la sociedad, no sólo como voz crítica y profética sobre el mundo, sino además como forjadora de quienes harán su futuro. Para ello es necesario mejorar las relaciones entre la comunidad universitaria, las instancias oficiales de la educación y los agentes culturales. La Iglesia, con sus ins-





tuciones de educación superior, puede entrar en una relación mediadora entre los agentes de cultura, que tienda a establecer un nuevo “pacto cultural”.

Así pues, en paralelo con algunas reflexiones surgidas de aquel encuentro universitario y eclesial de Buenos Aires 2006, se pueden enunciar aquí algunos rasgos de la nueva problemática de la educación superior que va surgiendo en América Latina¹ y de los objetivos que deberían dirigir acciones concretas, destinadas a enfrentar los nuevos desafíos.

En un clima de relativismo cultural, donde todo es verdad y, por lo tanto, nada es verdad, la educación superior tiene hoy el desafío de redefinirse como el lugar donde sea operante una trilogía fundamental: libertad, verdad y diálogo. Allí podrá tener sentido y vigencia transformadora el concepto de “consenso”. En esta empresa la fe es una verdadera aliada de la razón y abre grandes perspectivas ante aquellas preguntas sobre las que se construye la cultura: las interacciones entre grupos sociales y generacionales, los vínculos con el pasado y el futuro, el sentido de la vida y de la muerte, no sólo para los individuos sino también para las sociedades. Es necesario un verdadero encuentro de fe y razón, que debe mantenerse interdisciplinariamente, con respeto y apertura, entre los distintos campos epistemológicos. Concretamente se podrían vislumbrar los siguientes objetivos:

1. *Promover una pasión por la verdad:* confrontar el constante relativismo que impregna nuestra sociedad, dirigiendo el trabajo académico hacia la realidad como es y como debe ser.
2. *Favorecer la síntesis del saber:* superar la desintegración del saber contemporáneo, caracterizado por un alto nivel de información fragmentada que sólo lleva a resultados desarticulados e inconexos.

3. *Fomentar un nuevo humanismo integral*: dejar atrás el concepto de la educación superior como mero instrumento de preparación de una carrera, considerado como una “inversión”; combatir la comercialización de la educación con la exigencia de una antropología sólida, que integra en los planes de estudio la verdad sobre el hombre.

Desde el tiempo de la IV Conferencia del Episcopado Latinoamericano (Santo Domingo, 1992), el mundo atraviesa un período de nueva actividad intelectual que provoca un cambio tecnológico y de relaciones interpersonales –virtuales– sin precedentes. La sociedad del conocimiento globalizada, aunque no es una realidad perfecta, ha exigido ya grandes cambios. Junto con el nuevo orden internacional, se está preparando una nueva sociedad, marcada por los criterios del mercado único; y en consecuencia se intenta convertir a las universidades en el lugar de capacitación de fuerzas destinadas al buen funcionamiento de un inmenso aparato de producción.² Sin embargo, criticamos el sistema sin tomar plena conciencia de que ha sido formado y sostenido mayoritariamente por universitarios. ¿Ha faltado en nosotros y en ellos conciencia verdaderamente crítica y creativa, responsabilidad auténticamente universitaria? Lo cierto es que hoy día se da la impresión de que las instituciones de educación superior actúan repitiendo lo que va señalando el mercado global. El comportamiento de las universidades suele ser de réplica en lugar de ser proactivo e inventor de modelos confiables.

La educación superior se ha transformado en un campo cada vez más central de la política pública y también de la geopolítica global. Se está dando un tránsito de la educación, como un servicio de importancia social vinculado a las fronteras e instituciones del respectivo





país, hacia una educación como servicio mercantil que supera las fronteras nacionales, gracias a las nuevas tecnologías de transmisión y gestión, vinculado al mercado global. La enseñanza “en línea” cuenta con instituciones especializadas que multiplican cursos virtuales de una expansión creciente y preocupante. La concepción sobre el fin y naturaleza de la educación se va reorientando a la luz de esta nueva lógica. Frente a ello, la Universidad debe reafirmar su compromiso con la verdad del ser humano en su esencia dialógica y social, en su desarrollo histórico, en su ineludible vocación trascendente; y enfrentar el especial desafío de superar las reglas del mercado, asumiendo los innegables avances científicos y tecnológicos dentro de una integración del saber que promueva un humanismo integral, de acuerdo con su irrenunciable misión. Y en este compromiso quieren estar presentes las instituciones de Iglesia, en tanto que universidades y también en tanto que católicas o de inspiración cristiana.³

Notas

- 1 La Educación superior en América Latina cubre una matrícula aproximada de 15,5 millones de estudiantes. Un 52 % correspondería a la educación de gestión pública y un 48 % a la de gestión privada. La demanda de matrícula crece a un ritmo superior al de la población, lo que provoca una fuerte tensión entre las necesidades y las oportunidades educativas. En la región existen 280 universidades de orientación religiosa, siendo el 77% católicas, es decir, 216. Todos los credos avanzan en la nueva etapa de transnacionalidad de la educación tratando de captar a la juventud. Recordemos que la región representa el 42 % de la matrícula católica mundial, con una realidad de 216 instituciones y una matrícula aproximada a un millón quinientos mil alumnos. Dentro de las nuevas realidades universitarias confesionales, se pueda clasificar como Universidades “nuevas” a aquellas que se formaron en los últimos veinte años en América Latina. Son reflejo de los “nuevos signos de los tiempos” del mundo globalizado. No re-

cibieron la categoría de pontificias. Muchas de ellas tienen una fisonomía que las asemeja al modelo de las *business universities*: ofrecen carreras más cortas y de rápida salida en el mercado laboral flexible del nuevo orden poscapitalista. Tiene estructuras edilicias modernas y buenos contactos académicos. Están en consonancia con los últimos años de la historia reciente latinoamericana, caracterizados por gobiernos democráticos y más sensibles al intercambio con América del Norte que con Europa Occidental. (*Informe del encuentro de Buenos Aires 2006*).

- 2 Sin duda estamos ante una realidad diferente en el área de la educación superior. A la gestión estatal y privada nacional se añade la internacional. La educación virtual tiene una tasa de crecimiento mayor a la presencial. Se multiplican las universidades. Se incrementa la competencia y las agencias de regulaciones, evaluaciones y acreditaciones. Las universidades extranjeras compiten con las universidades locales incidiendo sobre las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los mismos estudiantes con un criterio dominante de estandarización comercial que sin duda produce alteraciones culturales. Un estudio realizado por la Federación Internacional de Universidades Católicas, en Entebbe (Uganda -África), en julio del 2003, comprueba que aproximadamente el 85 % de las páginas Web están en inglés, pero sólo el 10 % de la población mundial lo habla. La transformación del mundo se presenta como asunto de todos, pero el dominio de esta transformación sigue siendo un campo reservado a una minoría. (*Informe del encuentro de Buenos Aires 2006*).
- 3 Para estas instituciones se vuelve más urgente el trabajo ya señalado desde Pablo VI: la evangelización de la cultura, la inculturación del evangelio y un verdadero humanismo. Pero ahora se hace necesaria una revisión de los acercamientos filosóficos y teológicos, ya que los sujetos y sus situaciones culturales han cambiado. Por ello, hace falta una actualización de currículos en una cultura cambiante, pero con entera fidelidad al mismo mensaje evangélico. Hay que proponer la fe sin miedo, pero no imponerla. En este sentido, se debe cuidar que los contenidos y métodos del proyecto educativo tengan presente a Jesucristo Maestro, vinculando antropología y cristología, ya que de por medio está, como problema existencial, el sentido de la vida y la cuestión del hombre (*Informe del encuentro de Buenos Aires 2006*).



PAUTAS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN SOCIEDADES EMERGENTES

Samuel Guerra Bravo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

87



Este trabajo pretende aportar cierta categorización, proveniente de la realidad y de la filosofía latinoamericana y ecuatoriana, para el análisis del fenómeno educativo en sociedades emergentes como las nuestras.

Precisiones y delimitaciones conceptuales

Apelando a una distinción tradicional podemos decir que el *objeto material* de la filosofía de la educación en sociedades emergentes es la educación vista como un todo, es decir el sistema educativo tal como se desarrolla en estos ámbitos; y que el *objeto formal* o aspecto bajo el cual se enfoca la educación es el de ésta tomada como capacitación y entrenamiento para una vida digna y productiva en dichas sociedades.

¿Qué es esto de *sociedades emergentes*? ¿Acaso no todas las sociedades son “emergentes”? Efectivamente, hay sociedades consolidadas consagradas a su autodesarrollo, pero hay también sociedades en vías de desarrollo que nosotros preferimos llamarlas “emergentes” en un



doble sentido: a) como sociedades que están en el proceso de superar condiciones históricas de sometimiento o dependencia, que “emergen” a una realización en todos los sentidos (social, político, económico, cultural), y que están saliendo a la luz de su propia comprensión y valoración; y, b) como sociedades que están en una situación delicada (en el mismo sentido en que se habla de “emergencia” en los hospitales) y que, por ello mismo, requieren de una atención y cuidado preferentes de parte de sí mismas para solucionar los problemas que les aquejan, particularmente en el campo educativo. Las sociedades latinoamericanas y ecuatorianas son “emergentes” en este doble sentido y esta característica fundamental condiciona el modo como la educación debe ser comprendida, diseñada, ejecutada y evaluada.

Hay, por tanto, una *educación dada* y una *educación posible*. La primera es la que de hecho se ha desarrollado y se desarrolla en nuestro sistema educativo en todos sus niveles (básico, medio y superior): una educación que, como se ha venido señalando reiteradamente desde hace un cuarto de siglo, presenta condicionamientos, limitaciones y deformaciones que han puesto a pensar a los especialistas en múltiples posibilidades de reforma. La segunda es aquella educación reajustada a/con nuestras necesidades esenciales de desarrollo humano, científico, tecnológico, socio-económico-político y ético. Esta “educación posible” requiere de una evaluación del sentido de la “educación dada”, es decir requiere de una filosofía de la educación que la mire y evalúe como un todo desde puntos de vista estrictamente racionales. El *como un todo* (distintivo de la filosofía desde su nacimiento mismo) nos pondrá en contacto con el sentido global del sistema educativo e impedirá que nos extraviemos en las diversas propuestas educativas, así como en los múltiples modelos curriculares, pedagógicos y metodológicos que circulan por sociedades como la nuestra.

Pretendemos una *filosofía de la educación concreta y situada* que reflexione sobre los sistemas y modelos educativos realmente existentes en nuestro contexto latinoamericano y ecuatoriano, mirados en conjunto y no en sus despliegues particulares. Para ello se requiere que la educación latinoamericana y ecuatoriana presente ciertas bases comunes y rasgos semejantes que permitan precisamente mirarla como un todo. Tales rasgos no provienen, como podría creerse, de la condición universal de educabilidad del ser humano, sino de sus realizaciones históricas, de la forma cómo ese ser humano se vuelve concreto en realidades históricas específicas, como la latinoamericana y ecuatoriana.

Como la historia lo certifica, este ámbito llamado América Latina presenta rasgos históricos comunes que determinan estructuralmente la educación en todo el subcontinente, más allá de que existan notas específicas diferenciantes en cada país. ¿Cuáles son esas determinaciones estructurales que condicionan la educación latinoamericana y ecuatoriana? ¿Cómo ellas están influyendo y determinando la orientación final y el sentido de esa educación? ¿Qué se puede hacer en el ámbito educativo para superar tales determinaciones en caso de que ellas sean atentatorias contra un desarrollo humano sano, autovalorativo, libre, soberano, democrático, intercultural?

Digamos entre paréntesis que en el ámbito de lo que podríamos llamar, por todo lo que venimos diciendo, una *filosofía de la educación latinoamericana*, está ocurriendo algo que en los años setenta del siglo XX ocurrió en el ámbito de la filosofía latinoamericana en general. Entonces se pensaba que la posibilidad de una filosofía latinoamericana estaba ligada a la necesidad de transformar previamente las estructuras de dependencia vigentes en nuestro subcontinente. Después, la misma reflexión





filosófica demostró que, dentro de la situación de dependencia y sin renunciar, por supuesto, a las transformaciones estructurales (que otros llamaron “liberación”), se podía hacer filosofía latinoamericana auténtica si se pensaban precisamente las condiciones de posibilidad de la superación de la dependencia, es decir de la liberación. Algo similar ocurre ahora en el campo de la filosofía de la educación, donde sus posibilidades no dependen de que todo el sistema educativo latinoamericano se haya transformado ya, sino de que, sin renunciar a esa posibilidad, evalúe y piense las condiciones de posibilidad de una educación humanizadora y dignificadora del latinoamericano y del ecuatoriano.

Hemos dicho *humanizadora*, ¿es que el latinoamericano y el ecuatoriano no presentan los rasgos propios de todo ser humano o no los ejerce con la plenitud que se supone deben ser ejercidos por el simple hecho de serlo? Efectivamente, los latinoamericanos y ecuatorianos presentan la esencia y las propiedades de todos los seres humanos pero, a la vez, están impedidos de realizar muchas de las perfecciones que seres humanos en condiciones normales de autoposesión, autovaloración, autonomía, soberanía, justicia e igualdad podrían desarrollar o desplegar.

¿A qué “perfecciones” aludimos? Nos estamos refiriendo, en concreto: al uso y despliegue de la razón; a la propiedad de sí; al conocimiento de sí; al autodominio; al cuidado de sí; a la libertad, autonomía y soberanía (individual y colectiva); a la interdependencia y mutua complementariedad con otros seres humanos; a la interculturalidad; a la transculturalidad; a la visión planetaria (Morin); y al sentido de trascendencia. Estas y otras perfecciones, decimos, están gravemente dificultadas en nuestro contexto por razones históricas concierne a la situación de “colonialidad del poder y del

saber” (A. Quijano) vigente en nuestro subcontinente desde cinco siglos atrás. Tal situación estructural determina, no sólo los aspectos socio-económico-políticos, sino fundamentalmente los aspectos culturales, espirituales y educativos.

¿En qué sentido la colonialidad ha determinado y determina los sistemas y modelos educativos implantados en América Latina y Ecuador? En el sentido de que toda la educación (la comprensión del hecho educativo, su diseño, ejecución y evaluación) se ha organizado sutilmente en función de los intereses de los colonizadores externos e internos y no en función de las “víctimas”. Paulo Freire propuso por eso una “educación liberadora”, del mismo modo y con la misma intencionalidad reivindicativa con que otros propusieron una “filosofía de la liberación” (Dussel y otros) o una “teología de la liberación” (Gutiérrez y otros). La situación de colonialidad, marginación y exclusión nos confiere, por tanto, un primer horizonte para comprender, evaluar y esclarecer el sentido de lo que ha sido y es y de lo que puede y debe ser la educación latinoamericana y ecuatoriana.

Por lo pronto digamos que toda mirada racional y global acerca de nuestra educación choca contra el condicionamiento mencionado que configura nuestras formas de ser, de pensar, de actuar, de vivir y de educarnos. Pero ese es solamente un primer dato. Un segundo dato y más importante es: *qué se ha hecho y qué estamos haciendo o qué podemos hacer para que el sistema educativo cambie y se ajuste a las necesidades de humanización, dignificación, descolonización, objetivación y valoración de nosotros como sujetos capaces de mirarnos a nosotros mismos, de valorarnos y de proyectarnos hacia un mejoramiento o perfeccionamiento en la perspectiva muy latinoamericana y ecuatoriana de un desarrollo en todos los sentidos y de un avance histórico sostenido.*





Sólo bajo parámetros críticos (con respecto a la situación actual de la educación) y propositivos (con respecto a la educación que necesitamos), una filosofía de la educación encuentra viabilidad y sentido en nuestro contexto. Ésta es entonces una necesidad histórica que, dadas las características de nuestra realidad socio-histórica, exige ciertos *marcos referenciales* que la hagan posible: a) un *marco existencial* que ubique tanto a la educación como a la reflexión sobre ella en los andariveles por los que recorre nuestra existencia; b) un *marco antropológico* que permita una visión del sujeto latinoamericano y ecuatoriano, pues él va a ser el sujeto de nuestra educación; c) un *marco político* por los aspectos reivindicativos y revalorativos que la “nueva” educación implica; d) unos *paradigmas* orientadores para una educación descolonizadora y reivindicativa; e) una *caracterización* de esa educación; y e) un muestreo de los *saberes y competencias* necesarios para esa educación del futuro.

La dimensión ontológico-existencial de la educación en contextos emergentes

La educación es un *locus* (lugar) ontológico-existencial que tiene que ver con el ser y con el estar, con el *ser-en-sí* y con el *ser-para-sí*, con el sujeto y sus formas de manifestación y ocultamiento. Una lectura de nuestra historia permite ver cómo el(los) sujeto(s) latinoamericano ha sido invisibilizado por ese acto de magia ontológica llamada conquista, colonización, sometimiento, opresión, marginación, exclusión. La “colonialidad del poder y del saber” nos invisibilizó como seres humanos y como sujetos históricos y nos dejó visibles solamente como instrumentos a disposición del colonizador, como objetos a la mano y no como fines.



América Latina ha enfrentado desde muy temprano esa situación ontológico-existencial tanto a través de actitudes ético-reivindicativas (Guarionex y Mayobánex en el Caribe, Tupac Amaru en el Perú), como a través del discurso estructurado (Filosofía, Teología y Pedagogía de la Liberación) y ha esclarecido parámetros educativos liberadores que en lugar de ocultarnos nos hagan visibles y permitan “vernors” en nuestra multiplicidad y diversidad, diferencia e interculturalidad. Sin embargo, la filosofía misma va detectando que este nuevo diseño educativo requiere, no sólo de paradigmas liberadores, sino de algo más profundo y decisivo: de un giro o vuelco existencial que nos coloque en la mira de nosotros mismos y haga de nosotros el referente antropológico de nuestra realidad. Tal “giro” es el producto de la razón humana que se despliega como *conciencia intuitiva* (impulso existencial, *conatus*, espíritu-alma, mente, sexto sentido, bondad natural) que accede a las claves de nuestra existencia, o como *conciencia racional* (capacidad cognitiva, inteligencia, entendimiento) que accede a las formas de conocimiento lógico (según un *logos*) o epistemológico (conocimiento propio de la ciencia).

La razón intuitiva se encarga de la dimensión existencial de los seres humanos y de los factores que la limitan o promueven; la razón cognoscitiva, de todo cuanto signifique un modo “lógico” de habérnoslas en el mundo. La razón intuitiva posibilita la intuición de nosotros mismos como existentes y atiende a las “claves” o “normas” de ese hecho “natural”. La razón cognoscitiva conceptualiza, comprende judicativa o categorialmente, piensa, analiza, explica, demuestra, duda, conjetura, recuerda, olvida. La capacidad intuitiva puede “iluminar” la existencia con sus intuiciones; la capacidad lógica puede “obnubilar” (y así lo ha hecho históricamente) la existencia con sus juegos conceptuales. La una contiene



las intuiciones fundamentales que el ser humano tiene de su propia existencia; la otra contiene modos específicos (empíricos o racionales) de comprender la existencia. Si la razón cognoscitiva se ajusta a las “normas” de la existencia tendremos una existencia “racional” y “ética”; cualquier alteración o violentación de esas normas naturales conllevará una organización “irracional” e “inmoral” de la existencia.¹ La razón intuitiva es incluyente (incluye todo cuanto corresponde a la existencia humana), la razón cognoscitiva puede ser excluyente, sobre todo en contextos emergentes (puede excluir/ocultar la “normas” naturales, es decir los “derechos” naturales) e impositiva (puede imponer su “lógica”, su manera de “ver” el mundo).

Pues bien, la conquista y colonización del siglo XVI significó la imposición de la razón metafísica y la religión cristiana como parámetros organizadores de la existencia indígena, lo cual significó una violentación de las claves existenciales indígenas, un vaciamiento y nihilización de sus autocomprensiones y, como consecuencia, una destrucción, ocultamiento o/y desvalorización de los modos mítico-sensitivos, empíricos, pragmáticos y autorreferidos de organización de su existencia, su realidad y su mundo. Se trató de un verdadero desfondamiento existencial, un extrañamiento de sí mismos, en su propia tierra.²

La reapropiación y el recentramiento constituyen reacciones existenciales “naturales” (exigidas por su propia naturaleza) frente a la desapropiación y el descentramiento coloniales: reacciones capaces de posibilitar un “giro existencial” que nos coloque actualmente en la mira de nosotros mismos y nos reubique como sujetos (no como objetos) en el centro natural de nuestra realidad socio-histórica y de nuestras autocomprensiones. Se trata de una verdadera intuición existencial, de un hacer/visible/el/revés/invisible en el que fue colocada nuestra existencia por obra y gracia de la razón occidental y cristiana

y sus mecanismos de expansión y sometimiento; se trata de un redescubrirnos y mirarnos más allá o al otro lado del envés/hegemónico/excluyente de la colonialidad del poder y del saber; se trata de una vuelta a nosotros mismos, un posicionamiento autorreferido, un vernos, un colocarnos como ejes de nosotros mismos. La reapropiación de nosotros mismos es, por eso, una experiencia originaria de dignificación existencial. Luego de ella viene el trabajo de la razón cognoscitiva, de las diversas “inteligencias”, de la voluntad, del alma racional y demás facultades humanas que transforman ese giro existencial intuitivo en horizonte de comprensión, en categorías organizadoras de nuestro pensamiento, en lógica, en epistemología, en cultura, en ciencia, en técnica, en civilización.

Para que ese giro existencial y el trabajo posterior de la razón (organizada en diversas formas de conocimiento, entre ellas como sistema educativo) puedan ser asimilados en su dimensión originaria, humanizante y dignificante requerimos desocultar esa razón intuitiva (que ha estado y está ocultada por innumerables conceptos y epistemes) y vernos y experimentarnos. Requerimos sentirnos y valorarnos, conocernos y amarnos, como la condición sine qua non de nuestra propia realización humana, la cual se expresa en diversos niveles de existencia y de vida autorreferida (supervivencia, emergencia, desarrollo, bienestar, interdependencia, interculturalidad, trascendencia...) y, también, en diversos niveles educativos (propiciadores de conocimiento, unos; y autoconocimiento, otros).

Una vez posibilitada esta vuelta a nosotros mismos (con lo cual superamos en el plano de la subjetividad la alienación y la autodesvalorización impuestas por el sistema) podemos ver *cómo se concreta este giro existencial en el campo antropológico*. Estas concreciones antropológicas servirán, a su vez, de principios orientadores para



organizar sistemas educativos apropiados para el contexto latinoamericano y ecuatoriano.

La dimensión antropológica de la educación en sociedades emergentes

Arturo A. Roig aporta con cuatro *principios orientadores* que nos parecen enteramente pertinentes para el diseño de una educación humanizadora, dignificadora, reivindicativa y valorizadora de “nosotros”, los latinoamericanos y ecuatorianos. Por su carácter de condiciones últimas que posibilitarían la emergencia de un nuevo sentido para nuestra educación podríamos denominarlos, siguiendo al mismo autor, como los *a priori de la educación en el contexto latinoamericano y ecuatoriano*:³

96



1. A priori ontológico

Tiene que ver con el ser, y Roig resemantiza el principio del “conatus” de Baruch Spinoza que dice “toda cosa, en cuanto es en sí, se esfuerza por perseverar en su ser”.⁴ Según este autor, no hay nada en la cosa o en el ente (puesto que toda ella expresa la potencia de Dios) que pueda impedir su existencia y así, en cuanto puede y es en sí, se esfuerza en perseverar en su ser. Spinoza añade que el “esfuerzo con que cada cosa se esfuerza en perseverar en su ser, no es nada exterior a la esencia actual de esa cosa”.⁵ Todo ente y entre ellos los entes humanos persisten pues en su ser, en su existencia y lo hacen intrínsecamente, por su propia esencia. Pero Spinoza añade algo muy significativo en la proposición IX: “El alma (es decir la razón), ya en cuanto tiene ideas claras y distintas, ya en cuanto tiene ideas confusas, se esfuerza en perseverar en su ser con una duración indefinida y tiene conciencia de su esfuerzo”.⁶ Con esto, el principio ontológico válido

para todo ente se contrae a los entes humanos. Esto Roig lo interpreta como un giro antropológico, con lo cual el *a priori ontológico* se convierte en *a priori antropológico*, la perseverancia *en-sí* es a la vez perseverancia *para-sí*: principio de autoconciencia que Hegel lo expresará más tarde con dos imperativos: “tenerse a sí mismo como absolutamente valioso” y “tener como valioso el conocerse a sí mismo”.⁷ Con esto, Roig explicita lo que estaba implícito en el *conatus* (o principio conativo): que nuestro “perseverar en el ser” quiere serlo humanamente, es decir en cuanto seres valiosos y dignos. Lo de “valiosos” supone la autoconciencia; lo de “dignos” supone el hecho fundamental de que la dignidad únicamente es posible sobre la base del reconocimiento de la dignidad de sí mismo y de todo otro. Esta dignidad ontológica y antropológica es la que históricamente no ha sido reconocida ni respetada en los esclavos, en las mujeres y en los colonizados (si es que eran “dignos” lo eran por la dignidad del amo, del varón o del colonizador). Ser valioso, ser digno, para el ser humano es serlo intrínsecamente y no por dádiva externa. Esto lo expresó lúcidamente Kant cuando señaló que los seres humanos son fines en sí mismos y no medios: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”.⁸ ¿Cómo llegaremos a este nivel en el que podamos ser reconocidos como fines y no como medios? Mediante el “duro trabajo”, dice Roig, apelando a Hegel, el “duro trabajo” de los colonizados frente al colonizador, el “duro trabajo” de la autoconciencia, de la subjetividad, del sujeto que se autocomprende como valioso y digno y que se pone a sí mismo, desde su propia esencialidad, como valioso y digno. La “dignidad humana” aparece así como principio orientador junto a nuestras “necesidades” de descolonización y realización libre.





“Dignidad” y “necesidades” aparecen como coesenciales: la dignidad humana, que en el caso de los latinoamericanos y ecuatorianos implica el “duro trabajo de redignificación”, es la necesidad primera de nuestra existencia. La “dignidad humana” en tanto “redignificación” se convierte en un principio que asigna sentido a todo cuanto hagamos o dejemos de hacer, tanto en nuestra existencia, como en el/los sistema(s) educativo(s). Este principio permite evaluar también a la educación como un todo, así como a las tareas educativas de todos los días en todos los niveles.

2. A priori antropológico

Ya hemos visto que este principio se basa en el autorreconocimiento de nosotros mismos como valiosos y dignos, pero también en el heterorreconocimiento de todo “otro” como igualmente valioso y digno. Kant reconoció la universalidad de este principio cuando lo formuló como un imperativo categórico: “Actúa únicamente de manera que puedas querer que la máxima de tu acción se convierta al mismo tiempo en ley universal”. Lo antropológico se define así, no sólo en relación al sí mismo que cada uno es, sino ante todo en relación a los “otros”: “duro trabajo” que no puede ser escamoteado, como hasta aquí, por nuestro sistema educativo y que, al contrario, debería orientar la organización, la ejecución y la evaluación de nuestra educación.

3. A priori ético-axiológico

Este *a priori* tiene que ver con la naturaleza intrínseca del valor del ser humano. Ya hemos visto cómo Kant postulaba el valor supremo del ser humano como fin y no como medio. Marx realizó la misma tarea, sacando a luz la naturaleza del trabajo asalariado y negando firme-

mente que el ser humano, sobre todo el proletario, fuera un valor de uso. Cabe preguntarse frente a este a priori: ¿el sistema educativo latinoamericano y ecuatoriano hace de los educandos fines en sí mismos o nos prepara solamente para jugar el papel de medios en el sostenimiento de las estructuras capitalistas y neoliberales dadas?

4. A priori ético-político

Este a priori tiene que ver con el “duro trabajo de redignificación” que estamos abocados a realizar en el plano de nuestra subjetividad (conciencia, alma, razón, mente, espíritu, libertad, cultura). En último término éste es un trabajo ético-político porque se lo realiza frente a las estructuras de la “colonialidad del poder y del saber”, con la intencionalidad expresa de sumarnos a las luchas y esfuerzos por reivindicar nuestro ser (conatus), que desde el siglo XVI vienen realizando los sectores oprimidos y excluidos.

99



La dimensión política de la educación en sociedades emergentes

Para explicar/comprender la dimensión política de la educación en sociedades emergentes podemos echar mano, resemantizándolos para nuestros fines y para nuestro contexto, de dos modelos de reivindicación ético-política: el de Antígona (Sófocles) y el de Calibán (Shakespeare).

El “duro trabajo” de Antígona, como se sabe, consistió en desafiar al poder político del Patriarca de Tebas y enterrar a su hermano en contra de las expresas disposiciones del gobernante, sabiendo que ello le llevaría a la muerte. Eso la revistió de un “valor” y una “dignidad” que, más acá y más allá del castigo y la muerte, dio senti-



do a su actitud y a su acto de reivindicación de su hermano y de sí misma. Fue un hecho político porque enfrentó al sistema desde su sola subjetividad.

Calibán, por su parte, aprendió el lenguaje que su amo le había enseñado para someterlo y lo redireccionó e instrumentalizó para maldecirlo por la indignidad inserta en el sometimiento.

Antígona y Calibán nos muestran de qué manera el principio de “dignidad humana” puede ser alcanzado por vía de una “redignificación” que no teme al castigo o a la muerte. Cabe entonces pensar que un sistema educativo que se fundamente o promueva la dignidad humana será, podrá ser y deberá ser, un sistema reivindicativo y revalorizador de nosotros mismos, de los demás, y de los derechos de todos. Porque el hecho de que nuestra realidad socio-política se configure a base de estratos hegemónicos y estratos subalternos, no significa que la “nueva” educación liberadora contemple el sometimiento de los actuales dominadores, sino la liberación de todos (al modo como el cristianismo auténtico lo hace con respecto a la liberación del pecado). Pues bien, ese es un hecho esencialmente político pues introduce una concepción del “poder” basado, no en el sometimiento de unos por otros, sino en el servicio a todos, reconocidos como iguales en dignidad, deberes y derechos. La educación tiene así un *componente ético* que le es esencial y que resulta negado, ocultado o desvalorizado por el sistema educativo, tal como está organizado actualmente. Una real filosofía de la educación debe sacar a luz estas manipulaciones de lo humano. En eso consiste también el “duro trabajo” que les compete a los filósofos, a los educadores, a las instituciones que imparten educación, y a los propios educandos.

Los paradigmas de la “Eduación Emergente”

A partir del “giro existencial” como experiencia originaria de carácter individual y social, las sociedades emergentes y los sistemas educativos de esas sociedades necesitan desarrollar los diversos modos de construirnos a nosotros mismos. La clave que no debemos olvidar está en “vernarnos” y en no perdernos de vista en medio de los laberintos y argucias de la razón enajenante hegemónica y sus “ciencias”. Si partimos de las necesidades y demandas del contexto en el que estamos ubicados y colocamos como valor fundamental el girar sobre nosotros mismos, el conocernos, el valorarnos y el realizarnos individual y socialmente, podemos determinar los siguientes *paradigmas para la educación que requerimos en contextos emergentes*:

- *Reapropiación de nosotros mismos*, para vernos como seres humanos y no como objetos o cosas a la mano dentro del sistema hegemónico de carácter capitalista y neoliberal. Superamos con ello la deshumanización y anonadamiento que condicionan actualmente nuestra existencia individual y social;
- *Autorreferencialidad*: convertirnos en el eje o referente fundamental de todo cuanto acontece en nuestra existencia individual o colectiva;
- *Reconocimiento*: el redescubrirnos ante nosotros mismos y ante los otros (individuos o culturas), no sólo como existentes sino también como valiosos, como intrínseca y naturalmente valiosos;
- *Autonomía*: el autocomprendernos y autorrealizarnos bajo las normas de la existencia y dignidad humanas, válidas para el plano individual y social: propiedad de sí, cuidado de sí, aceptación





- de lo que promueve la existencia, rechazo de lo que la perturba;
- *Soberanía*: la capacidad de controlar/gobernar nuestra existencia y enrumbarla al mejoramiento permanente y a la excelencia;
 - *Interdependencia*: el comprender que la existencia es una relación, sobre todo una relación de enriquecimiento recíproco con los demás, tanto a nivel de los individuos como de las culturas;
 - *Interculturalidad*: la capacidad de viabilizar una relación igualitaria y mutuamente enriquecedora entre los componentes sociales y culturales de la realidad local (mestizos, indígenas y negros o afro-ecuatorianos) y global (todas las culturas del mundo);
 - *Transculturalidad*: el no convertir las culturas en espacios cerrados de existencia sino en estar dispuestos a superar los límites o bordes culturales a favor de comunidades cada vez más grandes;
 - *Visión planetaria*: nosotros somos realidades históricas y sociales localizadas y específicas; pero, igual que nosotros, hay otras múltiples y diversas realidades históricas y sociales más allá de nosotros, a las cuales debemos abrirnos con visión planetaria, sin renunciar a las propias especificidades;
 - *Trascendencia*: la lucha por mejorar y superar el nivel existencial en el que nos encontramos y la búsqueda de horizontes cada vez más amplios, globales, planetarios, para nuestro desarrollo y progreso, pero también más humanos para la convivencia y reciprocidad.

¿Cómo diseñar un sistema educativo que transforme la alienación en autoafirmación, el encubrimiento

en reconocimiento, la exclusión en autorreferencialidad, la opacidad histórica en luminosidad? ¿Es esto, acaso, posible? Debemos responder categóricamente que sí es posible porque el reposicionamiento en el plano de lo humano que acaece a nivel de la subjetividad individual puede enseñarse-aprenderse mediante la educación y convertirse poco a poco en un proceso social e histórico.

La apropiación de nosotros mismos, de la que venimos hablando, cuenta ya con un camino abierto por nuestras generaciones pasadas. Tal historia es un referente necesario para las generaciones presentes. Si a ello añadimos la necesidad, demanda, impulso, decisión y coraje actuales para redescubrirnos y reencontrarnos, para creer en nosotros mismos, para reconocernos como valiosos y, luego, probarnos a nosotros mismos que somos capaces, que podemos hacerlo, que lo hacemos, que lo logramos, tenemos un cuadro de condiciones favorables para recoger y valorar lo que podrá denominarse “nuestra” historia, que la hacemos desde el presente hacia el futuro recogiendo los legados de las generaciones pasadas y las expectativas de las generaciones presentes. Porque la historia de la reapropiación y la autorrealización no comienza ahora, empezó ya desde el momento mismo en que históricamente se produjo en nuestra América la desapropiación y la deshumanización coloniales. La historia como saber de nosotros mismos, la tradición, la contextualización, la desideologización, constituyen instrumentos adecuados para hacer visible, leer, comprender, autorreferir, utilizar y evaluar lo acaecido en el pasado, lo que acaece en el presente y lo que acaecerá en el futuro (en la medida que podemos pre-verlo desde ahora). Todo esto es ejecutable y evaluable a través de sistemas educativos coherentes con las necesidades existenciales, antropológicas, políticas y educativas de sociedades emergentes.





Los caracteres de la “Nueva” educación

El concepto de “educación” en el contexto ecuatoriano-latinoamericano requiere ser ampliado, por tanto, para que atienda, además de los contenidos científico-técnicos, a este reposicionamiento de los latinoamericanos y ecuatorianos en el plano de lo humano. Lo usual es que se considere al sistema educativo como estructurado por y para los conocimientos científico-técnicos. Pero ya sabemos que un sistema educativo “emergente” (humanizante, dignificante, valorizador) debe atender también a los aspectos existenciales y axiológicos señalados arriba. En tanto educación científico-técnica, el sistema educativo se encuadra en las actuales geopolíticas epistémicas globales; en tanto giro existencial autoafirmativo y autovalorativo, el sistema educativo deberá acoger y recoger nuestros saberes existenciales e históricos.

Este enfoque nos dará la clave para encuadrar (darle un marco) al conocimiento llamado “universal”, por una parte, y para valorar nuestros saberes históricos e incorporarlos a los procesos educativos, por otra parte. De este modo, también, el sistema educativo dejará de reproducir acríticamente tanto la colonialidad del poder (con sus geopolíticas socio-económicas) como la colonialidad del saber (con sus geopolíticas epistémicas), aprovechará del saber científico-técnico proveniente de cualquier parte y lo redireccionará hacia nosotros mismos como sujetos educativos y hacia nuestro desarrollo, progreso y bienestar.

Esto significa que el sistema educativo de/para sociedades emergentes requiere también de un giro o vuelco estratégico de tal modo que se fundamente, no en el conocimiento o en epistemes universales, supuestamente asépticas y neutrales, sino en nosotros mismos, en nuestras necesidades y proyectos de autorrealización. Esto

no implica, lo enfatizamos, descartar el conocimiento científico-técnico; significa solamente reorientarlo de tal manera que en lugar de hacerle el juego, implícita o explícitamente, a los intereses de la actual colonialidad del poder y del saber, sirva para el conocimiento, comprensión, realización y promoción de nosotros mismos.

¿Por qué seguir reproduciendo todos los días nuestra colonialidad en las aulas? ¿Qué tal si desideologizamos y desabsolutizamos los saberes epistémicos impuestos y los estudiamos, sí, pero instrumentalizándolos para nuestros fines autorreferidos? ¿Qué tal si valorizamos y potenciamos nuestros saberes existenciales e históricos y los convertimos, junto con los saberes epistémicos desideologizados, en objeto de estudio académico? ¿Qué tal si en lugar de organizar el sistema educativo como mecanismo de alienación y sometimiento, lo organizamos como sistema de autocentramiento, autovaloración, autorreferencialidad, reconocimiento, autonomía, soberanía, interdependencia, interculturalidad, transculturalidad, visión planetaria y trascendencia? ¿Qué tal si convertimos al sistema educativo en mecanismo de reencontro con nosotros mismos y, a la vez, en mecanismo de apertura al mundo, a la ciencia, a la globalización, a la interculturalidad mundial?

El sistema educativo de/para sociedades emergentes debe instrumentalizar y potenciar los conocimientos de cualquier parte enmarcándolos en nuestros objetivos históricos, pero se encargará también de desarrollar las capacidades y habilidades que requerimos para la descolonización y la emergencia (autofundamentación, autovaloración, autorreferencialidad, autoestima, autocontrol, etc.). De ese modo, nuestro educando será capacitado y desarrollará habilidades para navegar en el complejo mundo de lo extraño, lo propio y lo “apropiado”; de lo especulativo, lo empírico y lo pragmático; de lo metafisi-





co y lo histórico; de lo ideológico y desideologizado; de lo esencial abstracto y lo existencial concreto. Esto significa que podrá navegar en el complejo mundo de los conocimientos epistémicos, los procedimientos, las actitudes y los valores y, además, en las inciertas fronteras entre lo uno y lo múltiple, lo diverso y lo diferente, lo distinto y lo intercultural.

Para navegar en el complejo e incierto mundo en que vivimos se requieren, como hemos dicho arriba, referentes o señales que nos orienten y señalen el camino. Educar será entonces enseñar/aprender conocimientos, pero será también desarrollar la capacidad de orientación para no perdernos en los vericuetos de la episteme moderno-occidental y de la globalización actual. Identificar los problemas vinculados al campo cognoscitivo-científico-universal, al existencial-histórico-específico, analizar dichos problemas, sintetizarlos, decidir qué hacer, actuar, evaluar, familiarizarse con los cambios, con los comienzos y recomienzos: eso será educar en el futuro.

Contenidos, capacidades, destrezas y habilidades de/para una educación autorreferida

Una vez concentrada la educación (de conocimientos epistémicos y saberes históricos) bajo las coordenadas de nuestra existencia y sus imperativos históricos, se cultivarán las capacidades, destrezas y habilidades correspondientes, que tienen que ver con la razón cognitiva, por una parte, y con la sabiduría histórica autorreferida, por otra parte.

En el campo de los *conocimientos epistémicos desideologizados* será imprescindible el aprendizaje significativo del lenguaje y la comunicación (gramática, literatura, retórica), del cálculo (matemáticas, ciencias exactas), de la ubicación física (geografía, ciencias naturales, biolo-

gía, ecología), de la contextualización, desideologización y globalización (historia, sociología, economía, política, en relación con la geopolítica, geoeconomía, geocultura).

En el campo de los *saberes existenciales estratégicos* será imprescindible el estudio de legados históricos reivindicativos y autovalorativos de generaciones anteriores, así como el entrenamiento mental para el giro existencial intuitivo de las generaciones actuales, como para los procedimientos, actitudes y valores relacionados con la reapropiación de nosotros mismos, el autoconocimiento, la autorreferencialidad, el reconocimiento, la autovaloración, la autonomía, la soberanía, la interdependencia, la interculturalidad, la transculturalidad, la visión planetaria y la trascendencia.

En el complejo mundo en que vivimos, los individuos, las colectividades y las culturas requieren aprender todo cuanto concierne a un desenvolvimiento adecuado ante la vida, el trabajo, la subsistencia, el desarrollo, el progreso, el bienestar, el éxito. Existe ya un corpus teórico que la humanidad en general y nuestras propias culturas han construido y desarrollado, y que es necesario conocerlo y aprenderlo. Esta es una responsabilidad de la que nadie está exento y el sistema educativo emergente deberá seleccionar tanto los "*saberes epistémicos*" (conocimientos) como los "*saberes existenciales estratégicos*" (sabiduría histórica) que realmente sean fundamentales para las necesidades, demandas y retos del siglo XXI.

La educación "emergente" deberá organizarse en torno a aquellos conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades que promuevan, valoricen, potencien y visibilicen nuestra condición de individuos y culturas locales y globales. ¿Y cuáles son esos conocimientos? Pues aquellos que nos permitan hablar y comunicarnos, posicionarnos en el mundo y en la historia, entrar en la economía y en la sociedad, participar en la política y en la cultura.





Pero, también, la “educación emergente” deberá enseñar cómo orientarnos, no sólo en el mundo cósmico (orientación física), sino sobre todo en el mundo de los seres humanos (orientación antropológica), en el del pensamiento (orientación lógica y epistemológica), en el mundo social (orientación social), y en el juego de contextos locales y globales (orientación geopolítica). En la medida en que los educandos del futuro desarrollen las capacidades y habilidades para orientarse en el mundo local y en el global, podrán convertir las realidades locales y globales en escenarios de su autorrealización.

Orientarse en el contexto ecuatoriano-latinoamericano supone moverse ágilmente en una red de determinaciones provenientes de la colonialidad del poder económico, político y epistémico, por un lado, y de las necesidades y urgencias vinculadas a los procesos de reapropiación y autovaloración, por otro lado. En el ordenamiento actual de las cosas, las primeras (las determinaciones provenientes de la colonialidad) cumplen un papel ocultante y desvalorizador; las segundas (las determinaciones provenientes de los procesos de reapropiación y autovaloración) cumplen una función desalienadora, humanizadora y valorativa.

La clave está en autocomprendernos y asumirnos como una experiencia histórica que requiere, sí, su categorización y conceptualización, pero no al modo de una definición metafísica [del tipo “el hombre es un animal político” (Aristóteles), “el hombre es animal racional” (Escolástica), o “el hombre es una caña pensante” (Pascal), o “Yo soy mi libertad” (Sartre), o cualquier otra], pues las definiciones metafísicas apriorísticas (anteriores a toda experiencia histórica) condicionan o coartan la construcción de sujetos históricos autocentrados, sean individuales o colectivos. En el caso del contexto ecuatoriano y latinoamericano, el giro existencial funda la posi-

bilidad de la metafísica, y no al revés. El pensar, categorizar, conceptualizar, elegir, decidir, actuar, evaluar, etc. son y serán manifestaciones de esa experiencia autocentrante que apunta, a fin de cuentas, al encuentro con nosotros mismos, a nuestra autoconstrucción (y, por consiguiente, a la vida autorreferida o buen-vivir, a la felicidad, a la verdad y al bien individual y colectivo).

Por lo dicho, el sistema educativo de/para sociedades emergentes jugará un papel central tanto en la enseñanza/aprendizaje de los conocimientos epistémicos universales, como de la sabiduría histórica autorreferida. Se trata, a fin de cuentas, de educar para un correcto desempeño en la vida, en el trabajo, en la profesión, los negocios, el desarrollo, el bienestar, la felicidad, la solidaridad; y para el desarrollo de las capacidades, competencias, destrezas, aptitudes y habilidades necesarias para orientarnos en el espeso bosque de los conocimientos y de las situaciones históricas cambiantes.

Todas las reformas educativas de fines del siglo XX bebieron de esta necesidad. Su debilidad, sin embargo, que pronto quedó de manifiesto, es que se plantearon como reformas cognitivas, procedimentales, actitudinales y como reenfoques del pensar (aprender a pensar), hacer (aprender a hacer), ser (aprender a ser), vivir (aprender a vivir juntos), pero nunca como un reposicionamiento existencial. Las reformas más visionarias hablaron de reforma de valores; eso fue un gran paso, pero insuficiente si el ámbito cognitivo, procedimental, actitudinal y valorativo no está mediado, como debería estarlo en regiones emergentes, por una conversión existencial que permita “vernarnos”, “reapropiarnos”, “valorarnos”. Dicho de otro modo: una reforma educativa no es efectiva en contextos emergentes si, previamente a los cambios en los currícula, no ponemos por delante esa vuelta a nosotros mismos. Sólo entonces será posible el conocimiento y el





autoconocimiento, la valoración y la autovaloración, la asimilación de lo extraño y lo propio.

De este modo, el objetivo de la educación emergente será el de formar sujetos capaces de manejar hábilmente tanto la “razón epistémica” como la “razón existencial”, de tal manera que podamos desenvolvernos con idoneidad tanto frente al *maremágnum* de conocimientos científico-técnicos e influjos provenientes de todas partes, como frente a la urgencia y necesidad de reapropiarnos, reconstruirnos y proyectarnos históricamente.

Condiciones subjetivas y objetivas para un sistema educativo autorreferido

La “capacidad” de intuirnos como valiosos, opacada u ocultada por la colonialidad del poder y del saber, requiere ser educada, más bien “reeducada”, de tal modo que el educando se “vea” a sí mismo como sujeto (sujetividad) y como miembro y agente de una determinada realidad histórica desde la cual se abre a la realidad global. No hay apertura a la globalidad sin una previa ubicación en la localidad; si no se parte de lo local entonces no habrá “apertura” sino subsunción, inmersión indiferenciada en la globalidad, es decir autoocultamiento y autodesvalorización. Pero este sentido y ubicación en lo local sólo puede darse cuando el educando se apropia de sí mismo sin cerrarse y emprende en los respectivos procesos de auto y héterorreconocimiento, que asigna sentido a los demás procesos de autorreferencialidad, autonomía, soberanía, interdependencia, interculturalidad, etc.

Las *condiciones subjetivas* de los educandos en sociedades emergentes estarán, por tanto, emparentadas con las demandas configuradoras de una existencia autorreferida: humanización, historicidad, autofundamentación, contextualización, autorreferencialidad, autovalora-

ción, autoestima, autocontrol, demandas que responden en suma a dos objetivos históricos actualmente vigentes en Ecuador y América Latina: la descolonización y la autoafirmación (tanto en sentido individual, como en sentido colectivo y cultural), por un lado, y la contextualización y globalización, por otro lado.

Las *condiciones objetivas* de la educación del futuro tienen que ver con la configuración actual de nuestro contexto y del mundo en el plano social, económico, político, cultural, científico-técnico, etc. Sin entrar en análisis socio-económicos, podemos señalar los siguientes condicionamientos que funcionan actualmente en estos contextos y que ningún sistema educativo debe olvidar: unipolaridad; globalización; neoliberalismo económico; darwinismo social; democracia representativa; alienación cultural; cientificismo, racionalismo y tecnología como mecanismos de poder y control; invasión o vaciamiento cultural permanente; despotenciación de las historias locales; ocultamiento o desvalorización de los conatos reivindicatorios; desacreditación e invisibilización de lo emergente, lo local y diferente; nihilización de los núcleos ético-mítico-simbólicos. Frente a estas condiciones objetivas alienantes debemos reconocer también otras condiciones objetivas desalienantes, fruto del esfuerzo y lucha de nuestras sociedades emergentes por permanecer en la existencia (conatus) y por ser reconocidos como fines en sí y no como medios: movilización, resistencia, disenso, ciudadanía, dignificación...

Esto significa que la “educación emergente” no se guía solamente por las determinaciones objetivas alienantes, sino que las contrarresta con una educación de la subjetividad (de nuestra autoconstrucción como sujetos) que saca a luz y hace visible aquello que la unipolaridad hegemónica oculta o desvaloriza: nosotros mismos, lo local, lo transversal, lo diferente, lo intersticial, lo fronte-





rizo, lo interdependiente, lo intercultural, lo específico, lo mental, lo mítico, lo simbólico.

Llegamos, una vez más, a una misma conclusión: que la educación de/para sociedades emergentes deberá ser epistémica y existencial. *Epistémica*: racional, científica, técnica [lo cual requiere sin embargo que se ponga por delante el hecho de que la episteme occidental no es ni universal ni neutral,⁹ y que requiere de contextualización (adecuación a las condiciones de nuestra realidades emergentes) y desideologización (refuncionalización, apropiación, asignación de sentido y utilización para nuestros fines)]. *Existencial*: que desarrolla capacidades, destrezas y habilidades en el educando para redescubrirse, reapropiarse de sí mismo, reconocerse, revalorarse; para autorreferir todo cuanto aprende; para garantizar desde sí mismo su propia autonomía, soberanía, interdependencia, interculturalidad y trascendencia. La educación del futuro será de este modo integradora y sintética, pues reunirá los *saberes científico-técnicos* y los *saberes existenciales e históricos* y los condensará en una visión nueva, pero propia, una visión enriquecida, creativa, abierta, multidimensional, polifuncional.

Notas

- 1 ¿Cuáles son esas “normas” de la existencia “natural”? Los estoicos mencionaron al menos cuatro: la propiedad de sí, el cuidado de sí, el atraer todo lo que conviene a la existencia, el rechazar lo que perturba la existencia.
- 2 Un modo distinto de habérselas con el mundo, una racionalidad, una “lógica” distinta a la de los indígenas precolombinos, un nuevo sistema organizador de la existencia humana se impuso de hecho en el siglo XVI, a raíz de la conquista y colonización de nuestra América. Se trató, como todos sabemos, de la razón/metafísica/medieval/europea refugiada en España: una racionalidad espiritualista, especulativa, universalista, abstracta,

trascendentalista, idealista, intemporal, monoteísta, supuestamente necesaria y absoluta, que desplazó a las formas de auto-comprensión míticas, sensitivas, empíricas, pragmáticas, valorativas y autocentradas de las culturas andinas. Al desplazar España los núcleos ético-mítico-simbólicos que organizaban la existencia andina, colocó a nuestra culturas indígenas en situación mental y real de ostracismo, desorientación y descentramiento. De esta manera, los fundamentos de la colonialidad quedaron puestos en el siglo XVI; el resto (lo que vino después) fue la organización socio-económico-político-cultural del sistema colonial.

- 3 Cfr., *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y Corporación Editora Nacional, 2002, pp. 75-79.
- 4 *Ética demostrada según el orden geométrico*, Buenos Aires, Editorial Aguilar, 3ª. parte, proposición VI, 1961, p. 184.
- 5 *Op. cit.*, Proposición VII, p. 184.
- 6 Cfr. *Ética...*, p. 185.
- 7 Cfr. Roig, *op. cit.*, p. 76.
- 8 Cfr. Roig, *op. cit.*, p. 77.
- 9 Hace tiempo ya, Jürgen Habermas demostró el carácter ideológico de la ciencia y la tecnología. Ver *Ciencia y técnica como "ideología"*, Editorial Tecnos, Madrid, 1997, pp. 53-112.



MUJERES INDÍGENAS LÍDERES Y ESCUELA

Gabriela Bernal Carrera
Fundación Kawsay

115



1. Introducción

El presente artículo pretende mostrar algunas de las características de la relación entre mujeres indígenas serranas y escuela¹ entre 1970 y 1990, aproximadamente. Tras la desintegración de la hacienda como mecanismo de administración de la población indígena, la escuela se convierte para la población indígena en un mecanismo para ir articulando un proyecto capaz dar forma a sus intereses políticos.

Con la reforma agraria, la población indígena se convierte en propietaria de la tierra; a partir de este hecho se puede vislumbrar el establecimiento de las bases para una diferenciación socioeconómica en la población indígena. El ingreso a la escuela se convierte en un mecanismo de acceso a la sociedad nacional a partir del aprendizaje del castellano.

El sistema educativo formal se mostrará como un espacio hostil y, en muchos casos, brutal. Sin embargo, la escuela permitirá que, al salir del espacio comunitario, se inicie la autopercepción de la diferencia. En el caso de las mujeres indígenas, el duro cambio supuso una doble discriminación: por indígena y por mujer. Pero el acceso a la escuela también les abrió la puerta a mundos como el



mestizo, y en algunos casos, a los turistas (y también a los antropólogos) que les permitió tener una visión más amplia del mundo, pero en condiciones diferentes. Eran ya mujeres “ilustradas”.

En medio de este nuevo tipo de relaciones, las mujeres indígenas de este período, conscientes de su *indianidad como mujeres*, elaboran un discurso en el que, sin renunciar a su pertenencia a sus pueblos, se ubican como mujeres. En este caso, se va armando un discurso destinado a legitimarlas como indígenas, pero, contrariamente a lo que varios análisis feministas proponen, sobre todo, como mujeres. Mujeres que no están dispuestas a renunciar a su *indianidad*. La identificación básica es, entonces, *mujer indígena*, como una unidad, no como elementos contradictorios entre sí.

Este discurso es actualmente muy criticado y, en muchos casos, se lo presenta como el talón de Aquiles de las luchas del movimiento indígena.

2. Contexto general

Este período lo hemos ubicado desde mediados de los años sesenta hasta los primeros años de la década de los noventa. La propuesta de ubicar estos años como referente analítico parte de la constatación de que las mujeres indígenas que aparecen directamente como protagonistas en la escena nacional de los años 90, viven procesos particulares durante este período.

Con la Revolución Cubana, y la continua tensión de las protestas indígenas y campesinas, el Estado ecuatoriano, bajo la influencia directa de los Estados Unidos (a través de la Agencia Internacional para el Desarrollo -AID- Phillips, 1985: 12), decide emprender una política de reforma agraria. Con ella se intenta, por una parte, disminuir los riesgos de un estallido social bajo la in-

fluencia de la Revolución Cubana y, por otra, insertar a la agricultura serrana dentro de los mecanismos capitalistas de producción, indispensables para el nuevo postulado del desarrollo.²

Para 1964, el Estado ecuatoriano aprueba la Primera Ley de Reforma Agraria. En 1970 se da la expropiación de las haciendas en la zona costa. En 1973 se expide la Segunda Ley de Reforma Agraria, y en 1977 se promulga la Ley de colonización de tierras en la Amazonía.³ Este esquema de promulgación de leyes es coherente con los objetivos pretendidos. Así, la primera ley de reforma agraria estuvo destinada a eliminar el sistema de huasipungo en la hacienda, mientras que, con la segunda, se intentaba implantar las condiciones más adecuadas para el desarrollo de la agricultura capitalista. “Por ejemplo, no se colocaron topes sobre el tamaño de las propiedades (se consideraba más importante que la unidad agrícola fuera ‘eficiente’; Cosse, 1984), y el crédito agrícola se expandió en gran medida debido a la nueva riqueza petrolera del país” (Phillips, 1985:15).

Una de las características de la relación entre el Estado republicano y la población indígena hasta este período, aproximadamente, había sido la *administración étnica*. Ésta consistía fundamentalmente en la delegación del Estado hacia otros sectores (vinculados fundamentalmente a la Iglesia o instituciones de socorro) de todos los temas referentes a la población indígena. De hecho, el Estado no asumió su papel de organizador de la vida pública, ni de ejecutor de un proyecto unitario de nación en los ámbitos rurales. Este hecho fue configurando un Estado débil en tanto que las clases terratenientes y los agro-exportadores de la costa administraban el ámbito rural, dentro del marco de las relaciones que la hacienda establecía, es decir dentro del ámbito de lo doméstico y no como una cuestión pública.





Sin embargo, uno de los planteamientos para acceder a créditos para el *desarrollo*, auspiciado por la AID, era la intervención y control estatal de la producción agrícola, “siendo ésta la condición para el otorgamiento de los préstamos norteamericanos” (Phillips, 1985: 12). Con este objetivo, se promueve una “reforma agraria pacífica”.

La reforma agraria llevada adelante por el gobierno guardó, entre otras, dos características importantes para nuestro trabajo. Por una parte “algunos terratenientes, anticipándose a la Ley de Reforma Agraria, ‘voluntariamente’ entregaron tierras (de mala calidad) a ‘sus’ huasipungueros para evitar la expropiación de tierras más fértiles” (Phillips, 1985: 12). Por otra, el Estado, en plena etapa de fortalecimiento, no quiso arriesgarse a una confrontación directa con los terratenientes. En aras de evitar el conflicto, se concentró “en la expropiación de tierras de propiedad pública y la colonización de nuevas áreas más que la expropiación de tierras de propiedad privada” (Phillips, 1985: 14).

Es decir, la tierra entregada a la población indígena fue de mala calidad y no afectó directamente a los grandes núcleos terratenientes, sino más bien a las haciendas propiedad del Estado (que la Revolución Liberal de 1895 había expropiado a la Iglesia). Pero la Reforma Agraria tuvo lugar y con ella la disolución de la familia huasipunguera ampliada sobre la que se había articulado la economía indígena.

Con la Reforma Agraria, la economía indígena tuvo que reorganizarse partiendo del hecho de que su tierra era de mala calidad, no abastecía la auto-subsistencia y además con la desaparición de las formas de relación anteriores, recursos como agua y tierra de pastoreo (que continuaron en propiedad de la hacienda⁴), ya no estaban al alcance de los nuevos propietarios.⁵ Frente a la nueva situación, “los campesinos se organizaron en formas asociativas de producción (cooperativas, asociaciones o comunas) o

permanecieron como unidades individualizadas para enfrentar la producción de los nuevos recursos” (Rosero, 1984: 37).

Este hecho ha sido visto como el origen de una cierta diferenciación social al interior de la hasta entonces más o menos homogénea población indígena. Esto, por supuesto, generó que también hayan surgido nuevas posibilidades de organización familiar destinadas básicamente a la supervivencia fuera del modelo anterior. En razón de estos cambios, cierta parte de los nuevos poseedores de la tierra presentan “alternativas de acumular capital, de insertarse en una nueva lógica económica y mejorar sus niveles de consumo”. Pero, del otro lado, se encontraron “situaciones en las cuales los campesinos van pauperizándose y, generalmente, deben enfrentar su reproducción a través del trabajo asalariado” (Rosero, 1984: 38).

Dentro de las personas que podrían ser ubicadas en el primer grupo, aquéllas que buscaron alternativas para acumular capital, están los y las productoras de artesanías.⁶ Este grupo logró desarrollar un cierto nivel económico que permitió acceder a una educación de más calidad a aquélla que se ofrecía en el ámbito rural. Por otro lado, la escuela en el ámbito urbano garantizaba un aprendizaje del castellano con mejores resultados que lo que se hacía en las comunidades. “En aquella época, en la escuela de la comunidad enseñaban seis maestros mestizos. La mayoría de ellos vivía fuera de Ilumán, así que normalmente sólo se podía encontrar a dos o tres. Como el maestro de Carmen era un borracho, muchas veces simplemente no había clases”. (Carmen Yamberla, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 130)

Al interior de este grupo podemos contextualizar a las mujeres que posteriormente, cuando el movimiento indígena irrumpe en la escena nacional, asumen puestos de dirección nacional.





3. Indianidad y mujeres: la escuela, el punto de encuentro

Tomaremos los datos recogidos por Sniadecka-Kotarska (1998) para plantear algunas hipótesis sobre las mujeres líderes indígenas del período analizado. Posteriormente vamos a analizar el discurso elaborado por una de las dirigentes indígenas a raíz del Levantamiento de 1990 para situar algunas de las características del liderazgo femenino de esta época, sus aliados, los alcances de su discurso al interior del movimiento indígena, así como las reacciones que éste suscitó y suscita entre los círculos feministas mestizos.

El acceso a la educación fue, para una gran parte de indígenas, la clave para enfrentar con éxito los cambios que tenían lugar en ese momento. Pero, para la época, la única experiencia educativa realizada por y para indígenas era aquella constituida por Dolores Cacungo y su alcance era muy local. Por ello, gran parte de las experiencias de indígenas de otras zonas del país tuvo lugar en escuelas mestizas.

Entonces ya formó la Escuelita pero, para los blancos, no para los indígenas por el asunto, de que se han de comprender la ley de trabajos, o ley de tierras y se abisparan los indios. Luego después de unos pocos años entraron a la escuela unos dos o tres niños indígenas, entraron escondidos; ocultos, estos dos o tres hombres salió de la escuela, comenzaron a luchar por la vida humana, lucharon y lucharon hasta perder su vida y los señores arrendadores les perseguía mucho o les mandaba sacando del huasipungo les destruía las chozas. Luego después ya consiguieron la Escuela para todos los indígenas y blancos. Así formaron más niños de la Escuela entre indígenas y blancos mezclado. Luego estudiaron ya algunos indígenas y siguieron luchando más personales indígenas y

comenzaron a unirse todos unidos indígenas del Ecuador para sujetar o definir su ley. (Ernesto Valladares en, Yáñez, 1988: 259) [sic]

Podríamos decir, tomando palabras relativas al movimiento indígena, que hubo un lento proceso de *toma* de la escuela mestiza. De ir infiltrándose en un sistema educativo que no había sido ni pensado ni propuesto para la población indígena, sino únicamente en función de su integración a la “nación”. Sin embargo, este hecho es particularmente interesante, porque la población indígena desarrolla **estrategias familiares** de ingreso al negado mundo de la escritura sin renunciar a su ser indígena.

121



En aquella época surgió el problema del futuro de su hijo mayor –Mario, el más querido y mayor de los hermanos. Empezó la escuela a la edad de cinco años, terminando todos los años con las mejores notas de la clase. Un cura relacionado con la familia sugirió a Luz que si no quería comprometer el futuro de su hijo y darle oportunidad de salir adelante tendría que mandarle a la mejor escuela de la provincia donde nadie pudiera saber que era indio. Fue entonces cuando por primera vez pensó en la verdadera posición de su familia en la ciudad. Sus hijos varias veces se quejaban de ser tratados peor que los demás alumnos, pero nunca dio mucha importancia a aquellas frases porque durante las reuniones de padres de familia la trataban como a todas las otras madres, igual ocurría en la iglesia. Desde el principio, cuando empezó a acudir a la iglesia en la ciudad, iba siempre a la misma misa y a la misma hora.

Después de varias discusiones en familia decidieron que Mario iba a cortarse la trenza y vestirse al estilo mestizo. Mario aceptó la decisión de los padres e ingresó en el Colegio Salesiano de Ibarra. Un año después ganó el primer premio con las mejores notas de toda la provincia. La importante suma de dinero, la dejó en su totalidad a la dis-



posición de los padres. Luz se sintió muy orgullosa ya que fue la prueba de que Mario actuaba como un verdadero indio que a diferencia de sus amigos mestizos, respetaba a sus padres. (Luz María Maldonado [1939] en, Sniadecka-Kotarska, 1998: 79-80) [Énfasis agregado].

Es importante señalar que el ingreso a la escuela no es decisión individual, sino que el ingreso al sistema educativo formal es parte de una estrategia familiar para acceder a ciertos beneficios que no pueden ser ampliados a toda la familia. El hecho de que en el presente caso haya sido un varón el escogido, tendría que ser analizado también en función del por qué y para qué es necesario que un miembro de la familia ingrese a la escuela.

3.1 El castellano: herramienta clave de ingreso al mundo no indígena

Es necesario plantear aquí una digresión sobre el uso del castellano que es válida para analizar la situación de las mujeres indígenas en general.⁷ Uno de los problemas fundamentales para la EIB tiene que ver con el hecho de que las familias quieren que sus hijos aprendan el castellano aun a riesgo de dejar de hablar la lengua materna. En la medida en que el castellano se aprende, es más fácil relacionarse con el entorno blanco-mestizo (correspondiente a la sociedad nacional). Por otra parte, en la medida en que se adquiera y se maneje el castellano en la ciudad, cuando los(as) jóvenes migran, el rechazo es menos directo.⁸

Harvey (1991), analizando los discursos en castellano usados en la comunidad de Ocongote (Perú), señala la existencia de un registro particular del castellano, que es usado exclusivamente por los hombres, y básicamente para hacer discursos en reuniones públicas formales. “las reuniones formales en las cuales se usa este regis-

tro se refieren a las relaciones entre la comunidad y un ambiente social más amplio, particularmente el Estado y la Iglesia” (Harvey, 1991: 231). Pero, por otro lado, el castellano tiene una valoración singular en el momento en que se llevan a cabo trámites, querellas o simplemente en el uso escolar. La misma autora señala que de acuerdo a qué tipo de relaciones de poder se quiera establecer entre las partes, se elegirá el código en el que se habla, o se responde. Todo un juego de intereses presente. “Por lo tanto, al hablar castellano desde una posición de poder se invoca este estereotipo como orador, al obligar a otros que hablen en quechua les pone en el rol estereotipado del que habla quechua” (Harvey, 1987: 119).

Siguiendo el esquema planteado por Harvey, pensemos que el Estado con todas sus instituciones, la Iglesia, y otro tipo de organismos (tales como las ONG), son ajenos al entorno cultural comunitario. Y, en ese sentido, ocupan también un status de poder diferente pero claramente identificado. Este tipo de poder (por lo general ligado al acceso a determinados recursos) supone el ejercicio directo de un tipo de castellano específico. En el caso de Ocongate, Harvey señala que: “En algunos niveles, la gente establece una correlación directa entre el poder legítimo y ciertos estilos del castellano hablado y/o escrito (poder obtenido por mayor inteligencia y conocimiento ejemplificado por el lenguaje)” (Harvey, 1987: 119). Este hecho establece las pautas generales para que se desarrolle un tipo de estrategia específica para acceder a leyes, recursos, por parte de las comunidades.

Sin dejar de ser o sentirse indígenas, las familias indígenas establecen una estrategia de ingreso a este tipo de recursos, privilegiando a ciertos miembros. Es decir, se les permite e incentiva para el acceso a la educación, por ejemplo. Que los miembros de la familia escogidos sean varones, no resulta sorprendente si una mujer, indepen-





dientemente de su filiación étnica, es por lo general despreciada en cualquier instancia gubernamental. No se diga de una mujer que, además, es india y por lo tanto homologada con pobre.⁹ Si las comunidades necesitan acceder a cierto tipo de recursos importantes para su supervivencia, la manera en la que accedan a éstos será cuidadosamente seleccionada.

No pretendemos demostrar que en las comunidades no existe ningún tipo de discriminación de género. Tan sólo que más allá de este tipo de eventos, que parecerían confirmar la idea de que las comunidades son “machistas”, hay que mirar todos los elementos en juego. Puesto que de esta manera podemos llegar a interpretar la elaboración de estrategias de acceso al mundo blanco-mestizo. Lo que debe quedar claro es que hay, por parte de algunas comunidades indígenas, un *uso* específico de los espacios ofrecidos por la sociedad nacional, pero ello no significa que se esté renunciando a su *indignidad*.¹⁰

De todos modos, la escuela a la que ingresan las mujeres de este período es, por regla general, la escuela mestiza con toda la carga de discriminación y rechazo que ella implica. En busca de ejemplificar algunos de los puntos que hemos planteado, veamos lo que es la vida de algunas de las mujeres de esta época.

[Al ingresar al segundo grado]La maestra la insultaba como nadie hasta entonces, le decía que era «burra, sucia, idiota, que nunca hubiera debido ir a la escuela...», que «su sitio era la pocilga entre los puercos... “pero ustedes a lo mejor ni siquiera tienen puercos...” [...] Su padre tardó mucho en regresar a casa. Al volver dijo que había suplicado en vano a la directora de una escuela pública para que la aceptara en el segundo nivel. Le explicaba que en la escuela comunitaria todos hablan el quichua y que así su hija nunca aprendería el castellano. A pesar de todos sus argumentos, la directora no quiso admitir a

Carmen pretextando que en Ilumán ya había una escuela y la de Otavalo tenía que acoger solamente a los niños de la ciudad. En contrapartida, el padre de Carmen aseguró a la directora que seguiría viniendo tantas veces a su escuela, hasta que ella aceptase a su hija dándole la oportunidad de hablar el castellano todos los días. [...]

Sus relaciones con los demás niños eran difíciles. No sólo porque no llegaba a comunicarse con ellos, sino también porque venían de un mundo totalmente diferente, un mundo que ella no conocía. Los niños se vestían de una manera distinta, se comportaban, jugaban y comían de otra forma; sabían contar hasta mil, conocían cifras romanas que para ella eran dibujitos; tenían sus cuadernos, manuales y otras muchas cosas que Carmen no conocía como una regla, una goma o un chicle. Durante los recreos se mantenía a distancia, observando a los otros alumnos. Los niños inconscientemente trataban de hacerla su sirvienta. Hoy Carmen no les guarda ningún rencor por eso. Era la única india pobre en la escuela y los niños sólo conocían a los indios que servían en sus casas. Entre los alumnos de más edad había otras dos indias, pero de familias ricas y vivían en la ciudad. El estatus de aquellas dos niñas era muy diferente. Teniendo dinero solían comprar dulces o galletas para los niños que jugaban con ellas, pero a ella no le hacían caso. Los niños se dirigían a Carmen únicamente cuando se les caía algo por el suelo y ella tenía que recogerlo, o para que llevara una cosa a la papelera, cerrara o abriera la puerta, etc. Siempre entraba y salía de la clase la última. No la dejaban entrar de otra manera. Los niños se apresuraban todos para entrar y a Carmen alguien la empujaba fuera de todos. No se imagina cómo hubiera reaccionado a las órdenes que le daban sus compañeros de clase si la maestra no le hubiera prohibido hacer las cosas que le pedían. Pero cuando la maestra no lo veía, los niños se burlaban de ella e intentaban fastidiarla. Sin embargo, Carmen dice que no les hacía mucho caso, le compensaba todo la con-





ciencia de que la maestra se encontraba en algún lugar cerca y así se sentía protegida. Además era feliz por haber podido conocer el castellano, que podía estudiar. Durante todo un año no había llorado ni una sola vez. Recuperó su retraso escolar con tanta rapidez que el segundo curso acabó en catorceava posición en la clase de cuarenta y cinco alumnos. (Carmen Yamberla, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 130-133).

Para todas las mujeres cuyas biografías desarrolla Sniadecka-Kotarska, el encuentro, brutal la mayor parte de veces con el mundo mestizo **en la escuela**, fue determinante en la toma de conciencia de su *indianidad*.

Laura piensa que tuvo una infancia feliz. Su familia próxima y lejana, sus abuelos, mantenía siempre buenas relaciones. Los vecinos les amaban mucho. Laura siempre tenía muchos primos y amigas. Los demás la trataban con amabilidad y simpatía. [...]

Los primeros días fueron para Laura un verdadero trauma y su primer curso lo recuerda como el peor año de su vida. Sus padres la prepararon muy bien para la escuela. Le compraron un vestido nuevo, libros, cuadernos y lápices mejores que los que tenían los niños mestizos. Recuerda su llegada a la escuela como si hubiera entrado en un mundo distinto y poco hospitalario que no entendía. Desde el primer momento, todos la rehuían como si estuviera enferma, se burlaban de ella sin razón y la señalaban con el dedo [...] Laura recuerda que el primer año iba a las clases llorando todo el camino de miedo ante lo que la esperaba en la escuela y regresaba en lágrimas pensando en las penas y las humillaciones que le habían hecho sufrir durante el día. Todos los días, hiciera frío o lloviera, tenía que andar unos cuarenta minutos para ir y otros tantos para volver de la escuela. Hoy día, la idea de que durante aquel año derramó tantas lágrimas como nunca en su vida hace reír a Laura. [...]

Se acostumbró al asombro que provocaba su traje tradicional; la aprobación de sus amigas le ayudaba a sobrellevarlo. Fue entonces que comprendió la decisión de sus padres -dominaba perfectamente el castellano y el futuro dependía del conocimiento del español y de las relaciones con el mundo de los blancos y mestizos. No dejaba de sentirse extranjera, pero como saragureña inició sus propias, y al principio bastante limitadas, relaciones con el mundo cerrado para sus amigos de Saraguro. (Laura Quishpe, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 41-44)

El rechazo a la indianidad que se expresaba específicamente en el vestido, podía convertir a éste en un punto fundamental de estructuración de su identidad. En la medida en que el vestido las identificaba, y por tanto las segregaba, estas mujeres tuvieron la oportunidad de entender el por qué la escuela: el manejo del castellano era una forma importante de acceder a la sociedad nacional.

Muy interesantes eran las primeras conclusiones de Zuly al comparar su vida en Quito y la que había conocido en su pueblo natal: «La vida en Quito me hizo comprender lo que era Quinchuquí. Aquello era mi pueblo, en la capital era una extranjera. Allí era libre, tenía tiempo para todo, en Quito vivía encerrada y aislada en un ambiente poco hospitalario porque a pesar del tiempo que pasaba, la gente seguía fría y hostil conmigo. Siempre escuchaba... “tienes que esto, tienes que otro”... Cuando preguntaba por algo, había una sola respuesta: “No me hagas perder el tiempo, de todas formas no comprenderás nada, te falta civilización...”» Aquellas frases le hacían entonces mucho daño a Zuly. Hoy explica: «... Por qué siempre nos reprochaban la falta de civilización, si nuestra cultura era más antigua y más desarrollada que la de los mestizos... Vivíamos aquí antes que llegaron los Incas...» (Zuly Saravino Quinchuquí, en: Sniadecka-Kotarska, 1998:109)





Por otro lado, el alejamiento de sus comunidades, representaba para estas mujeres una forma importante de valorar el mundo doméstico. La comunidad se convertía entonces en un punto cuyos ejes eran la armonía, la aceptación, el amor. Elementos que estaban lejos de encontrarse en el agresivo mundo mestizo.

Por otra parte, parece ser que todas las mujeres contaron con el apoyo familiar para sus estudios, hasta un determinado nivel, la secundaria o la primaria, dependiendo de los recursos de la familia. El estudio secundario o universitario, en el caso de quienes lograron acceder a ellos, se dio no sin dificultades familiares. Ya sea que se requería mano de obra, o que no se podía apoyar más que a un(una) miembro de la familia, la conclusión era la imposibilidad de continuar con los estudios, o la búsqueda, dolorosa muchas veces, de alternativas que permitieran el ingreso.

A los 17 años acabó el bachillerato. El padre se opuso a sus proyectos de quedarse en Quito. Le dijo de volver a casa para que sus hermanos pudieran continuar estudiando. Una de las hermanas de Rosa abandonó los estudios en el segundo año del colegio de Saraguro y se casó. En casa faltaban manos para el trabajo, así que regresó a Lagunas. (Rosa Clementina Vacasela, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 56).

Como se ve, en el caso de Rosa Clementina Vacasela, el nivel de acceso a la educación formal estaba limitado por las posibilidades de que otros(as) miembros de la familia también pudieran acceder a los beneficios de la escuela.

Carmen decidió entonces que tenía que volver con los estudios. En 1984, tras un año de trabajo en la dirección, pidió el consentimiento a su padre, explicándole que después de terminar un colegio podría controlar la direc-

ción formada en su mayoría por los mestizos. Inesperadamente, su padre no quiso dar su acuerdo, se lo negó firmemente e incluso se disputaron por primera vez en su vida. Hasta entonces había sido su más fiel y más íntimo amigo. Le dijo que había recibido la mejor educación que se podía imaginar y que no necesitaba nada más. Era mujer y tenía que pensar en el hogar, en lavar la ropa, preparar la comida y en labrar su tierra y la de su familia. Le dijo que tenía que trabajar e ir pagando el crédito. La parcela que antes había sido fuente del orgullo de toda la familia, de repente pudo impedirle sus proyectos de volver a estudiar. Durante un largo tiempo se quedó sin hablarle a su padre y eso fue lo más duro para Carmen. Cuando un año después llegaron a pagar el segundo plazo de la deuda, volvió a pedir el consentimiento de su padre para la continuación de sus estudios, esa vez en los cursos de la tarde. Prometía trabajar de día y estudiar de noche. El fundamental argumento de su padre la insultó, le dijo que indudablemente iba a dar un escándalo en la comunidad porque «...las mujeres que regresan por la noche de la ciudad, tarde o temprano acaban embarazadas y vuelven con un hijo, pero nunca con un marido...». Carmen se sintió muy sola y decepcionada. Dejó completamente de hablar con su padre. Aquel con quien siempre pudo contar, se volvió su enemigo. A consecuencia del conflicto entre ellos, los vecinos se alejaron de Carmen, solidarizándose con la decisión de su padre. En aquella época, sólo dos personas estaban de su parte, la secundaban: su tío Manuel y su antigua compañera María. Manuel fue el único de Ilumán que terminó lingüística en la Universidad Católica; María que hace años se había ido a vivir a la capital, trabajaba entonces como funcionaria en el Ministerio de Educación. Ambos comprendían la importancia de las ambiciones de Carmen. María le aconsejaba marcharse sin el consentimiento de sus padres y prometía ayudarlo, pero a Carmen no le gustaba que María fuera como una mestiza y que raramente viniera a ver a su familia. Muchos jóvenes de la comu-





nidad se comportaban así, pero Carmen sabía que eso significaría romper con su familia y con la comunidad. Cuando por tercera vez pidió el acuerdo a su padre, (1985), éste se lo dio, pero bajo la condición de que seguiría trabajando como siempre y que él no le daría ningún dinero. La matrícula y gastos del material escolar se lo pagó el tío Manuel. Con la venta de sus propios productos, Carmen ganó el dinero para pagarse los viajes de idas y vueltas. (Carmen Yamberla, en: Sniadecka-Kotarska, 1998:137-138)

El dolor que supone la frustración de expectativas generadas por un acceso limitado a la educación formal, genera en muchos casos rompimientos. El caso de mujeres como Carmen Yamberla, supone que la continuación de la escuela, más allá de lo específicamente utilitario, se convierta en un desafío para los esquemas comunitarios en los que mujeres y varones sólo llegan a ser totalmente personas, en el momento de casarse. El hecho de continuar con la escuela suponía la disminución de las posibilidades de acceder a tener una pareja estable que le dé el carácter de persona acabada.¹¹ Pero evidentemente, si un varón hubiera sido el protagonista de esta escena, la reacción paterna probablemente hubiera sido distinta y los márgenes de negociación más flexibles.

Como hemos visto en los testimonios precedentes, la escuela se convierte en un punto de encuentro y descubrimiento que se traduce en la mayor parte de los casos en una militancia dentro de las florecientes organizaciones indígenas. Un detalle importante es que, durante este período, organizaciones que habían nacido con un claro enfoque de clase, empiezan a privilegiar el aspecto étnico de la discriminación (aunque sin olvidarse de la discriminación de clase).¹²

Para la aparición pública del movimiento indígena como una organización fuerte (mayo-junio de

1990), la CONAIE, formada en 1986, ya llevaba un largo trecho recorrido y las mujeres habían sido partícipes de los avatares organizativos dentro de ella. Pero las mujeres que en ella participan son, en la mayor parte, mujeres que habían accedido a niveles educativos secundarios y universitarios; éste es un punto importante.

Estas mujeres “ilustradas”, discriminadas no sólo como mujeres sino en tanto indígenas, elaboran durante este período un discurso que las ubicará como mujeres dentro de las luchas indígenas, sin dejar por ello de ubicar al movimiento indígena frente a la sociedad nacional blanco mestiza. Veamos a continuación cuáles son sus planteamientos.



4. Tierra, maternidad y el pasado: bases de la feminidad indígena

El discurso de Luz María de la Torre Amaguaña

El discurso elaborado por las mujeres de este período corresponde a las mujeres que con un nivel educativo alto participan dentro del movimiento indígena.¹³ Su adscripción al movimiento indígena tiene lugar a partir de la conciencia adquirida fuera de la comunidad, y en el choque dado dentro del sistema educativo mestizo. Esto significa que, para su militancia étnica no mediaron agencias de desarrollo, sino en gran medida el Estado.¹⁴ La idea de la defensa de la *indianidad* se da en un contexto agresivo, no sólo como racismo explícito sino como violencia política de un Estado que no acababa de implementar la reforma agraria.¹⁵ Es decir que las condiciones de toma de conciencia y demanda de derechos tenía lugar cuando “los indios no se habían puesto de moda”.

Para ese momento, las agresiones y el racismo urbano (no hay que olvidar que estas mujeres están fuera



de lo rural, el espacio dentro del que había sido confinado simbólicamente, el pueblo indígena) era agresivo y violento.

Vivía en la Villa Flora, cuando trabajaba para la CO-NAIE, siempre en educación, y salía a comprar en una tienda del barrio, cercana a la casa; fui abordada por una señora, muy, muy sospechosamente amable, que me inquirió por mi nombre y por mi procedencia, mi vestido me delataba como otavaleña, cuando entró en confianza me propuso que venga a trabajar en su casa y que me pagaría más que en la casa anterior. Le conté de mi trabajo y el sueldo que ella tenía que pagarme, porque yo no desprecio ningún trabajo si me permite dar vida a mis hijos.

Se sonrojó, se disculpó y se alejó rápidamente. El trabajo que me proponía era el de servidumbre, «puertas adentro». Sólo por ser india, se reciben estas propuestas. Hasta hay osados que en el bus, cuando estoy sentada con mi hija en brazos, me piden que me levante para dar el asiento a una matrona cristiana, que no puede respetar a una mujer indígena, peor aún la vida infantil que lleva en sus brazos, pero el que sugiere que me levante no es capaz de hacerlo. En la plaza, para extenderme en los ejemplos, haciendo compras con mi hija de cuatro años, también vestida de otavaleña, se acerca igualmente una matrona cristiana, bien vestida, y me propone que le preste a mi hija para que juegue con su hijito, y que era precisa la edad, el porte y la viveza de mi hija para que su hijo juegue con ella, «que me ha de pagar no más muy bien», por la chiquita; y, a pesar de mi negativa, ella cortésmente insistía en lo bueno de su oferta. (Luz María de la Torre, 1993: 78)

La reacción a este tipo de situaciones es la elaboración de un discurso en el que pueda ubicarse como mujer sin renunciar a su *indianidad*. Es decir, reivindicar una

feminidad indígena que rompa con el estereotipo de ser-vidumbre, atraso, ignorancia, y demás características atribuidas a la población indígena.

[...] La moral runa era diferente de la europea. Estos satanizan a la mujer y a su cuerpo, haciéndola responsable del pecado en el hombre y su alejamiento de su Dios moralista. Acá las mujeres no son juzgadas por su comportamiento; sino más bien si tienen o no hijos. Hay el «sirvinacui», matrimonio de prueba, hacer vida marital un tiempo para ver si la pareja puede llevar vida en conjunto, puede o no haber hijos, en caso de haberlo, el niño queda con la madre y no sufre ninguna acusación moral. La mujer puede tener otro matrimonio, la mujer que tiene un hijo es honrada y no acusada. El padre de este hijo es el Arco Iris el «cuichi» y no se altera moralmente. Desde el Caribe, debido al clima caluroso, las jóvenes andan casi desnudas, sin alteración de la gente que las observa. El sexo es parte del cuerpo, no es parte de la moral.

[...] Las parejas sagradas son las que forman reinos e imperios. La mujer al lado del hombre, los dos con responsabilidad de generar y con responsabilidad de mantener, cuidar y proyectar la vida, cada uno íntimamente unido en el trabajo de la vida y no separados en lucha de contrarios, aniquilándose en rivalidades estériles que acaban con la vida. La forma más preciada de esta conjunción son los hijos, razón de la duración de la humanidad en el tiempo y la agricultura, sostén de todos los seres humanos (Luz María de la Torre, 1993: 73-74).

Las mujeres de este periodo establecen un eje fundamental de referencia: lo étnico, la identidad indígena. Y en tanto tales, indígenas, buscan ubicar un discurso de lo femenino. No se produce una identificación de género al margen de lo étnico. El objetivo se convierte en el fortalecimiento de un pueblo, discriminado como pueblo,





y en razón de lo cual son doblemente discriminadas. Luz María de la Torre, por ejemplo, retoma a la conocida historiadora peruana María Rostorowsky para afirmar su identidad de “runa” en un pasado glorioso.

Debido a mi identidad de “runa”, o ser humano de estas tierras y considerando que los llamados mestizos y blancos ignoran nuestra historia y tradiciones, creo que es importante hacer una pequeñísima revisión de la visión pre-colombina, haciendo énfasis en nuestras creencias sobre el universo andino; refiriéndonos especialmente a lo femenino.

Llamo “universo andino femenino”, porque en América precolombina tenía mucho valor la feminidad, «en los mitos... referentes a los orígenes incaicos, no hemos hallado un mundo masculino cerrado e inaccesible a lo femenino». Vemos que lo femenino no está simbolizado y apartado del mundo y símbolos que caracterizan a lo masculino en occidente. Pues, todos los elementos naturales pueden ser masculinos o femeninos; montes, ríos y lugares sagrados, plantas, rocas, etc. son femeninas unas y masculinos otros.

Bien conocido es en Imbabura la leyenda de «Mama COTACACHI y «Taita» IMBABURA y la serie de montes menores, al lado de la Cotacachi que son sus hijos. El imponente Chimborazo es consorte de mama Cotopaxi y tiene amores con la mama Tungurahua. Las piedras femeninas sustentan los pisos y dan calor; y las masculinas sustentan las paredes y sirven para cortar. Las plantas femeninas generalmente son frías o producen frío o fresco y las plantas masculinas calor. Hay ríos masculinos bulluciosos y ríos femeninos calmados.

La madre tierra representa una idea y una realidad tan fuerte en nuestra cultura, y la tierra del terruño y pro-

ductora de alimentos la «Allpamama» están tan presentes en cada instante de la vida cotidiana de nuestros pueblos que existe la costumbre de regresar a nuestra madre tierra, parte del alimento que nos estamos sirviendo (Luz María de la Torre, 1993:71-72).

Otro de los puntos básicos alrededor de los cuales se teje el discurso femenino del presente período está ligado a la tierra. El elemento tierra está ligado a la madre, pero también a uno de los temas de mayor trascendencia política para los pueblos indígenas: el territorio. Este tema resulta particularmente importante y no ha sido considerado en trabajos anteriores, puesto que no se ha incorporado una visión antropológica del espacio dentro del universo cultural andino.

En estudios como el de León y Deere (2001), el tema del acceso a la tierra es tratado en tanto que ésta constituye el mecanismo para obtener el sustento económico de la población. No hay en este tipo de análisis la perspectiva de la tierra en función de elemento fundamental para la reproducción cultural, y mucho menos se integra dentro de lo analizado, una perspectiva de lo que la tierra, en tanto espacio, implica dentro de la cultura andina.

El territorio está ligado fundamentalmente con la identidad y con la relación que se establece con los otros. En ese sentido,

la naturaleza al ser habitada ya no es la simple geografía independiente de la conciencia del hombre, sino, llega a tener un espíritu atribuido por el indígena. El espíritu del lugar identifica mucho al hombre con su hábitat, de ahí que la identidad local sea más fuerte que la identidad regional y nacional (más lejana y más abstracta para el indígena) (Cutipa Lima, 1993: 53).





Esta relación profunda entre territorio, identidad y cultura hace que la demanda de la tierra no sea una demanda exclusivamente ligada a factores productivos (aunque no deje de tener su importancia). La demanda de tierra tiene la intención implícita de que la legitimidad de la tenencia de la tierra se extienda al respecto por la reproducción cultural de los pueblos indígenas. Es decir, es legítima la pertenencia de la tierra como legítima es la relación que se establece con ella. En ese mismo sentido, el tema de la reproducción cultural es uno de los debates más importantes a la luz de conceptos como el de *diferencia*.¹⁶

En tanto el acceso a la tierra se da como un mecanismo de inserción en un esquema de economía de mercado, una de las demandas iniciales del movimiento indígena sigue sin respuesta. La idea fundamental es que, si bien existe un acceso a la tierra, de por sí este hecho no garantiza la reproducción cultural. Es decir, se sigue reconociendo la *diversidad* (un empresario no deja de ser tal por vestir poncho y sombrero), pero se condena a la *diferencia*, a la desaparición (la posibilidad de establecer relaciones de producción distintas).

Esta percepción era claramente planteada en los inicios del movimiento indígena puesto que, si bien se ve la tierra como un elemento fundamental para la supervivencia económica, se transforma en territorio en la medida en que garantiza su reproducción cultural:

La reivindicación del derecho de la tierra y la territorialidad es histórica, no es nada nueva. En realidad ésta es nuestra principal demanda. La existencia de más de un centenar de conflictos de tierras a nivel de la Sierra fue lo que prendió el levantamiento.

La CONAIE, como legítima representante del pueblo indio de este país, le planteó al gobierno que garantizara el derecho a la defensa y recuperación de tierras, territorios

y recursos naturales, que es la base para nuestro desarrollo social y cultural. [...] Nosotros reafirmamos que la tierra es la condición indispensable para la vida, para la existencia del pueblo y para su desarrollo. Sin este elemento básico es imposible tener las condiciones para educar al niño, tener salud y reproducir nuestra cultura. (Macas, 1992: 24) [Énfasis agregado].

Solamente dentro de este contexto es posible entender los planteamientos de las mujeres indígenas en relación con la tierra.¹⁷ Los análisis hechos hasta este momento se limitan a mirar la auto-identificación de las mujeres con la tierra como una constatación más de que, según la lectura feminista occidental, las mujeres se percibirían como más cercanas a la naturaleza. Pero, parece evidente que existen más elementos en juego. La persistencia de una Diferencia, *que busca iniciar su propio deseo histórico, de establecer su propio discurso institucional*, en palabras de Bhabha (s/d). La perspectiva indígena femenina no se puede limitar a un discurso de género, con los elementos del análisis occidental, en la medida en que su *deseo histórico* como mujeres, depende de las posibilidades del *deseo histórico* del pueblo al cual pertenecen.

Cada provincia en su necesidad de identidad, busca afanosamente, ya sea en la historia pre-colombina o en su pasado reciente (pero siempre en el pasado), diferencias para jerarquizarlas y adquirir una propia identidad que la diferencie de otras y adquiera seguridad de su naturaleza. El individuo andino actual tiene que enriquecerse de su pasado, de la tierra que le sostiene para su propia seguridad interna, su identificación plena tal como la tenemos los indígenas, nosotros «estamos aquí», «somos de aquí», nos movemos, pero regresamos y morimos aquí, no necesitamos imitar a nadie, tenemos lo nuestro, crecemos en lo nuestro. Tal es la seguridad de nuestro pueblo y de todos los que adquieran esa identi-





dad, la de nuestra Pachamama andina, de nuestra Pachamama América, de nuestra Allpamama Ecuador, de nuestro suelo, nuestro sol, el Inti. Todos somos hijos de esa tierra y lentamente ella nos educa en el comportamiento y en nuestra íntima conducta, y lentamente la madre va formando los hijos y cada vez más los que aquí habitamos aprendemos a defenderla. Por ello, nosotros no desaparecemos, porque no desaparecerá nuestra madre la gran Pachamama que nos rodea, mantiene y forma: la música, la poesía del viento, la de las montañas, de nuestras yungas selvas, de nuestros valles, de nuestro cielo y nubes, de nuestras lluvias y de nuestras plantas, formadoras de nuestro cuerpo, de nuestros amplios pulmones; de nuestras fuertes piernas y de nuestro resistente corazón; todos ellos propiedades de los andinos, ecuatoriales y americanos. (Luz María de la Torre, 1993:74-75) [Énfasis agregado].

El tema del pasado parece ser fundamental a la hora de estructurar el discurso femenino indígena. El pasado es fuente importante para la constitución del nuevo sujeto indígena, en tanto allí se encuentran las *raíces* del pueblo indígena. Es cierto que este tipo de búsqueda es una constante que se puede observar en otras experiencias. Pero no hay que descuidar la idea de una inserción de las experiencias históricas dentro de un esquema simbólico que les otorgue significación. Para el caso de los pueblos indígenas ecuatorianos, hay que pensar en la concepción del tiempo implícita y que no siempre llega a ser percibida conscientemente.¹⁸ Este tipo de concepción del tiempo, que se encuentra fuertemente vinculada a unos esquemas míticos, supone la existencia de un pasado que puede volverse futuro. A partir de esta idea, se generan otro tipo de reflexiones dentro de los movimientos indígenas contemporáneos que buscan analizar desde su propia matriz cultural los fenómenos vividos.

Es el caso de *Nayrapacha*.¹⁹ Esta idea ha sido desarrollada por Mamani Condori (1996; -1987, citado en Rivera Cusicanqui, 1991), y luego retomada por diversos intelectuales andinos: Silvia Rivera Cusicanqui (1991) y Armando Muyolema (2000), entre otros.

En esta concepción andina ligada al ordenamiento del tiempo, la idea del pasado ubicado no detrás, sino delante del presente. Si se pudiera representar en una línea horizontal, el pasado se ubicaría hacia la derecha, y el futuro hacia la izquierda. *Nayra*, que significa ojo, y también pasado, es un concepto de tiempo con el cual se expresa la idea de que tanto en el tiempo como en el espacio, el futuro se halla a nuestras espaldas, mientras el pasado se encuentra frente a nuestros ojos.

Pacha y *nayra*, reúnen entre sí, las nociones de pasado, presente y futuro como una continuidad entre el tiempo y el espacio. Juntas significan “tiempos antiguos. Pero no son antiguos en tanto pasado muerto, carente de funciones de renovación. Implican que este mundo puede ser reversible, que el pasado también puede ser futuro” (Mamani Condori, 1987, citado en Rivera Cusicanqui, 1991:1). Y ésta es precisamente la idea que habría motivado al movimiento indígena en tanto existía la percepción consciente para estos momentos, de que el *Pachacuti* es posible y que de hecho está en marcha.

Nayrapacha es un concepto que permite exploraciones distintas en la realidad de los pueblos indígenas. Es fruto del esfuerzo consciente por reapropiarse de la memoria, por *ser* ahora y después. Ese después que es futuro. Así *nayrapacha* es un pasado como porvenir, una renovación del tiempo-espacio. Es “un pasado que en su devenir futuro es capaz de revertir la situación vivida transformándola. «*Nayrapacha*» articula conceptualmente memoria y utopía, entendida ésta última como algo porvenir.” (Muyolema, 2001: 23).





Nayrapacha es un ejercicio directo de la *diferencia*. Con este concepto, el pasado se reactualiza como posibilidad posible. Mito e historia ya no son fragmentos desligados y opuestos. Con él, la continuidad se recupera y es posible pensar en el futuro sin tener que abandonar lo que se es, puesto que un pasado condenado a desaparecer, vuelve a considerarse como futuro. Esto, en la medida en que lo indígena se había visto como un lastre para el futuro. El futuro existía, sólo si dejaba de ser indígena. Pero si se ve el pasado como un devenir, es posible cambiar esta situación y, más aún, pensarse (como indígenas) más allá de las propias fronteras.

Por otro lado, el tema de la maternidad presente en el discurso elaborado por el movimiento indígena reúne una serie de elementos particulares, también vistos dentro del discurso feminista como un retraso de las mujeres líderes de este período puesto que, según sus propias expectativas, la maternidad es uno de los puntos básicos sobre los cuales se ha asentado la dominación femenina.

Sin embargo, la maternidad no debe ser vista como un ejercicio meramente privado. La maternidad deviene un elemento de construcción de lo que las mismas feministas postulan como lo “público” en la medida en que garantiza la reproducción cultural y física de una forma de ver la vida.

La maternidad, vista como un elemento de reproducción cultural, resulta evidente en las diversas constataciones hechas dentro de las etnografías andinas. La madre, quien no migra, por lo general con menor manejo del castellano, es la encargada de transmitir la cultura indígena, es decir de reproducirla, de mantenerla a largo plazo. Este hecho ha sido visto muchas veces como un mecanismo mediante el cual las mujeres permanecen “fijas”. Es decir, dentro de la “tradicción”, sometidas a “los usos y costumbres” (Rosero, 1984; León y Deere, 2001).

Pero este tipo de enfoque descuida un elemento fundamental para el análisis antropológico: la tradición NO es un elemento estático.

Warnier (2001:7) retoma a Pouillon para plantear que la noción de cultura “se caracteriza por su modo de transmisión que designamos como tradición. La tradición se define como ‘aquello que del pasado persiste en el presente o que es transmitido, sobrevive activamente y es aceptada por aquellos que la reciben y que, en el curso de las generaciones, la transmiten’”. Tras hacer un análisis acerca de diversas características de la cultura tales como localización geográfica, identificación, lengua, elementos de orientación proporcionados por la cultura, concluye que: “No creamos por lo tanto que la cultura-tradición sea la reproducción idéntica de un conjunto de hábitos estáticos. Los idiomas y las culturas cambian, pues están inmersas en las turbulencias de la historia. A fin de asegurar su función de orientación, las culturas deben incorporar el cambio” (Warnier, 2001:14).

En la medida en que *“toda cultura es transmitida por las tradiciones reformuladas en función del contexto histórico”* (Warnier, 2001:15), resulta interesante observar cómo el ejercicio de la maternidad dentro de las comunidades indígenas ha conducido a una recreación constante de lo que significa ser indígena de acuerdo con el cambiante entorno socio-político y económico. Pero este tipo de línea de investigación queda pendiente en la medida en que los recursos están orientados a realizar diagnósticos para la intervención de planes de desarrollo dentro de las comunidades. Como señala Luz María de la Torre, las mujeres, al igual que los pueblos indígenas (que desde diversas ópticas han sido ubicados como parte de una tradición que los inmoviliza), son parte y están dispuestos a innovaciones en la medida en que sean ellas(os) quienes procesen las novedades. “Cualquier cambio debe ser con-





siderado por toda la comunidad para ser aceptado y luego se lo hace con gusto. Todos han comprendido su utilidad y se apegan a la nueva solución planteada” (Luz María de la Torre, 1993: 79).

Pero siguiendo esta pista, tenemos el ejemplo de cómo la maternidad se encarna en un proyecto político más amplio y que intenta recoger una zaga histórica dinámica, donde las mujeres, en tanto encargadas de los procesos de socialización, representan la vigencia de un modo de ser y vivir.

Todos esperamos pacientemente que la madre América, esta Pachamama, transforme a sus hijos y cada vez más y más indígenas de aquí tomen conciencia y nos rebellemos contra lo ajeno, tierras de frío, tierras de hielo, de inviernos rígidos, tierras estériles de abonos y máquinas, de cosas guardadas y artificiosas que no calientan y hacen sudar mucho como las camisas de plástico y todas sus telas de plástico que irritan a los niños y hacen hongos, y otras enfermedades que nosotras las madres vemos todos los días. Pachamama América pide a sus hijos que se rebelen y se hagan sus hijos y no hijos del extranjero que se va. Madre/hijo la dualidad, toma nuevamente valor que tuvo en la América pre-colombina, este continente que vuelve a crecer, que vuelve a tomar vida propia, que le volvemos a regenerar, que la madre después de un ciclo, vuelve a gestar otro pueblo semejante al anterior, es la misma madre y ella es la que da la cultura, ella pone la semilla en la mente fértil del niño, como tierra preparada, pone la semilla de la vida y costumbres andinas. Por ella las mujeres, las preservadoras de nuestras tradiciones son las que han sido semilla del descontento, ella ya no puede tener hijos y llevarlos felizmente a su maduración; sin embargo, les ha mantenido y les mantendrá en su cultura en la única cultura posible. En todos los lugares del mundo, la cultura que da la tierra que les rodea, las diferencias regionales de cada pueblo,



da lugar a la característica original de su cultura. Por ello estudiar a América y su historia, sus mitos, sus pensamientos, sus sociedades, es estudiarnos a nosotros mismos en nuestro desarrollo. Todos en América tenemos este gusano de pertenecer a algo y ese algo, el por ahora misterioso «mundo andino», que ahora comienza a crecer en nuestra conciencia y en la conciencia de los que nacen aquí, indígenas todos, ya que somos originarios de esta tierra, runas la mayoría; y cada vez son menos los que niegan el valor de nuestra tierra, Pachamama América, todo el continente norte, centro y sur, triunfará, porque es el triunfo de la maternidad, de la madre, de la «mama», frente a la psiquis de su hijo, es la siembra «en su chacra», la mente de los niños de los Andes que hará el triunfo de nuestros pueblos. El tiempo está con nosotros. Mientras existan mujeres la resistencia tendrá un futuro de triunfo en cualquier tiempo. (Luz María de la Torre, 1993:75-76) [Énfasis agregado]

En la medida en que la madre establece las pautas culturales de la reproducción social, existe la posibilidad de permanecer como pueblos. En este sentido, la maternidad juega un papel fundamental de reproducción en tanto continuidad, cuando la experiencia sitúa a los pueblos indígenas forzados a la asimilación o la desaparición.

5. Algunas conclusiones

El sistema educativo formal mestizo se convierte en el punto de partida para la estructuración de la identidad femenina indígena en un medio agreste y violento. El ingreso a la escuela mestiza tiene lugar dentro de una cada vez mayor diferenciación económica indígena que va a ser la base de la formación de una incipiente burguesía indígena.

Pero para aquellas mujeres cuyas familias tenían aun más dinero que sus vecinos indígenas, el nuevo esta-



tus de clase no implica una reconversión del racismo y el desprecio que su filiación étnica suponía ancestralmente. La experiencia de la escuela y el rechazo a la cultura indígena (expresada en su idioma, en su vestido) son paralelas a la formación cada vez más estructurada de un movimiento indígena que, sin olvidar la discriminación de clase, va tomando conciencia de la discriminación étnica a la cual están sujetos.²⁰

En ese sentido, y siendo mujeres ilustradas, las líderes de este período desarrollan y establecen un discurso particular. Libros de historia andina y el acceso a ciertas carreras como la antropología les van dando los elementos analíticos, que desde una perspectiva distinta, sustentan históricamente la aspiración de su reconocimiento como mujeres dentro de pueblos distintos.

La feminidad indígena encuentra dentro del nuevo discurso tres ejes fundamentales: la tierra, la maternidad y el pasado. Con ellos se intenta legitimar no sólo la existencia y continuidad de los pueblos indígenas sino también establecer la importancia de las mujeres dentro de la permanencia y reproducción cultural de los pueblos indígenas.

Las demandas indígenas a lo largo de su relación, tanto con el estado colonial como el republicano, han estado abocadas a la tierra y a la cultura. En ese sentido, la permanencia y continuidad de los pueblos indígenas no supone exclusivamente el acceso a la tierra, sino la garantía de que en ella se podrán establecer relaciones (sociales, productivas, religiosas, entre otras) distintas a las que las propuestas homogenizadoras del Estado-nación pretenden imponer a las comunidades. Por ello, el discurso femenino indígena de este período enlaza tierra, maternidad y pasado, trilogía que podría ser traducida como garantía de supervivencia económica (no fragmentaria, como en el discurso de la modernidad occidental), cultural y de continuidad histórica.



Se conjugan en este planteamiento, el reconocimiento de la *diversidad*, pero como paso previo al ejercicio de la *diferencia*. Pero la búsqueda por parte del Estado-nación de la desaparición de la *diferencia* de los indígenas, encarnada en este momento en la aceptación legal de la *diversidad*, se traduce en una búsqueda constante de incidir directamente en comunidades y pueblos indígenas. Tras la desaparición de la administración étnica (Guerrero, 1993), el Estado ha orquestado una serie de experiencias destinadas a la intervención directa dentro de las comunidades indígenas, mayormente llevadas a cabo por ONG y por escasas instituciones estatales, que han intervenido de manera que los últimos 15 años no pueden entenderse sin analizar primero su accionar en el ámbito rural.

En la actual coyuntura política nacional, el movimiento indígena ha perdido presencia en las discusiones nacionales. No es ya más el centro de los debates académicos y políticos y, sin embargo, el país no sería el que es hoy sin el aporte que éste dio a la sociedad ecuatoriana. En parte, la intervención en el ámbito rural, sobre todo por parte de ONG fue desdibujando el sentido de la educación para las mujeres serranas. Muchas líderes se formaron al calor de la “moda” de lo indígena. Sin embargo, esta formación fragmentaria, aislada en temas y contenidos, en método y fines, fue incapaz de generar propuestas, pensamientos que refrescaran o dieran continuidad novedosa al discurso que sobre la feminidad y la etnicidad surgió del período aquí analizado.

El papel de la escuela, en tanto sistema educativo formal, va más allá de las deudas pedagógicas que éste mantiene con la población indígena del país. Parte del dinamismo que durante algún tiempo mostró el movimiento indígena, se lo debe a la educación, a las propuestas y debates que surgieron al calor de las demandas por una “educación propia”. La necesidad de generar respuestas



coyunturales al escenario político, se convirtió en la tumba de un proyecto que necesitaba una reflexión sostenida sobre las propias experiencias; el quehacer educativo cotidiano por sí mismo ha ido ofreciendo a lo largo de estos años, las pautas y los retos para repensar qué es ser indígena en el siglo XXI.

Es necesario volver los ojos a las aulas donde se están educando niñas y niños indígenas. Es imperioso que los y las cada vez más estudiantes universitarias indígenas puedan pensar sobre sí mismas y poner otra vez sobre la mesa la pregunta: ¿tienen cabida las y los indígenas hoy? Y si aún hay espacio para ellas y ellos, ¿cómo?

Notas

- 1 Al hablar de escuela, me refiero fundamentalmente a la escuela como espacio de educación formal y no necesariamente como la escuela primaria.
- 2 Es necesario tener en cuenta que el desarrollo nace en el discurso del presidente Truman, en 1949. *El viejo imperialismo –la explotación para beneficio extranjero- ya no tiene cabida en nuestros planes. Lo que pensamos es un programa de desarrollo basado en los conceptos de un trato justo democrático.* (Truman, 1949 En: Esteva, 1997:52)
- 3 Si con la Primera Reforma Agraria se afectó la propiedad serrana, en 1970 se expropia la gran hacienda costeña que había mantenido características un tanto disímiles de su contraparte serrana. Por otro lado, al mismo tiempo se plantea la colonización de la costa norte y de la amazonía como un mecanismo destinado a aliviar la tensión por la propiedad de la tierra (Phillips, 1985; Rosero, 1984).
- 4 De hecho, hasta hoy en día el acceso al agua de la hacienda constituye uno de los problemas más complejos en el área rural.
- 5 Phillips afirma que el 15% de parcelas huasipungo se entregaron antes de la Reforma Agraria.
- 6 El caso otavaleño es probablemente el más significativo para ejemplificar esta situación.
- 7 Las estadísticas indican que más mujeres que hombres del campo hablan una lengua indígena. Los datos son como siguen:

	Mujeres	Varones
Monolingües (quichua y shuar)	1%	0.3%
Bilingües (quichua y shuar)	6%	6%

Estos datos corresponden a la totalidad de la población indígena del país. (STFS; SIISE; UNIFEM, 1998).

- 8 En la sociedad ecuatoriana existe una fuerte dosis de racismo (Weismantel y Eisenman, 1998), pero el color de la piel, al menos entre la población indígena y no indígena (los llamados blanco-mestizos), no es un punto que juegue tanta importancia como por ejemplo en México donde existe toda una clasificación del color y sus tonalidades. Como lo señala Colloredo-Mansfeld (1998:187) “In norther Ecuador, however, racial concepts are not just about biology and blood. They are also related to the ordinary ‘matural’ appearances of bodies and material culture shaped by profound economic inequalities”. El racismo tiene lugar a partir de otro tipo de elementos más o menos evidentes como son el uso del castellano, lo que se come, o los gustos musicales.
- 9 No en vano dice un proverbio utilizado para indicar sobre quién recae la justicia: *La justicia para el de poncho*, en clara alusión a la vestimenta indígena y a la discriminación a la que está sujeta esta población, en las oficinas de la administración pública en general.
- 10 Pero, como afirma Fernando Garcés (diálogo personal), “para muchas compañeras y compañeros (como para todo ser humano) lo primero es vivir (materialmente) y si para hacerlo hay que renunciar a la indianidad, hay que renunciar a ella. Ello no niega todo lo que dices en párrafos anteriores, pero tal vez en lo que estoy diciendo se encuentra la explicación de muchos de los procesos de mestización andina: las relaciones entre la necesidad de inserción en los sistemas de producción capitalista y la aniquilación o negación de la indianidad como requisito de inserción. En ese conflicto, unos lo logran (usar el espacio del otro manteniendo su “identidad” india), otros no”. Es evidente que no hay procesos puros y totales, y que siempre existen matices en todo tipo de procesos de identificación.
- 11 En ciertos casos, el acceso a determinados niveles de educación supone para ciertas mujeres encontrarse en situaciones complejas de relación con el entorno mestizo y sus comunidades. Esto en la medida en que habiendo accedido a ciertos niveles de forma-





- ción, poseen al interior de sus comunidades, un estatus que no favorece sus relaciones tradicionales.
- 12 Este es el caso, por ejemplo, de lo sucedido con la FEI, que siendo una organización con más tinte clasista que étnica, va perdiendo peso e influencia y dejando paso para mediados de los años 60 a la ECUARUNARI, que será la organización que propondrá lo étnico como el punto de encuentro. Sobre el tema, Albó, 1982.
 - 13 El presente discurso es parte del libro “Sismo Étnico en el Ecuador. Varias Perspectivas” (Ver bibliografía). Tomaremos de él las partes más importantes y significativas para nuestro trabajo.
 - 14 No debe olvidarse que durante los años setenta, el Estado ecuatoriano, en el auge del boom petrolero, se encontraba fortaleciéndose.
 - 15 La tierra es la demanda fundamental del movimiento indígena para los primeros años de la década de los noventa. Era evidente que existían expresiones de violencia rural debido a conflictos no resueltos de tierras. Sin embargo, es interesante notar, en la siguiente cita, que los elementos culturales están siempre presentes dentro de las demandas. Tierra y cultura son, pues, dos elementos fundamentales a proponer al Estado-nación. Las luchas de nuestro pueblo por la tierra y más derechos han sido salvajemente reprimidas; miles de hermanos indígenas hemos sido víctimas del terrorismo de Estado, amparado en la Ley de Seguridad Nacional. Los valores culturales nuestros han sido despreciados y nos han impuesto una cultura enajenante, que suprime nuestras expresiones propias (Macas, 1992:19-20).
 - 16 La noción de *diferencia* la estamos entendiendo desde el esquema de Bhabha. Ésta puede ser entendida desde dos puntos no desligados entre sí: en tanto patrón de significado y en tanto aspecto político. En tanto patrón de significado, la *diferencia* encierra un aspecto cultural, que está indefectiblemente ligado a un aspecto político. “*La cultura-como-lucha-política*” (Bhabha, s/d: 5). Es decir, que el reconocimiento de la *diferencia* supone la posibilidad de hacer de la cultura un espacio de lucha política. La *diversidad*, por el contrario, supone un elemento más etnográfico que abarca los elementos más externos de la cultura.
 - 17 Fernando Garcés (comunicación personal) observa que el problema de la tierra y el territorio como condición para la reproducción sociocultural, suscita nuevas preguntas en la medida en que hay un proceso de urbanización creciente de la población in-

dígena. Éste es un problema muy complejo que Gros (2000) también se plantea. La pregunta es acertada, y se podría argumentar que en tanto exista la posibilidad de ingresar a la modernidad como indígenas, se resolvería gran parte del problema. El reto es pensar una modernidad alternativa, donde quepan distintos proyectos de estar en el mundo.

- 18 Sobre este tema, es interesante tener en cuenta el análisis planteado por Jan Szeminsky (1993) acerca de cómo, durante la Gran Rebelión en los Andes (1780-1781), se pusieron en juego una serie de elementos simbólicos y míticos como el lapso transcurrido entre la llegada de los españoles y las condiciones que desataron la Gran Rebelión y que desencadenaron los acontecimientos en la forma en que tuvieron lugar. Por otro lado, Hurtado de Mendoza (2002) analiza, a partir de la estructura lingüística del quechua, cómo se evidencia la concepción del tiempo y del espacio indígena. Por otro lado, también analiza la estructura sintáctica del castellano hablado en los Andes, para demostrar la persistencia de este tipo de concepción espacio-temporal.
- 19 Este término es una elaboración reciente a partir de la cosmovisión andina y cuyo origen lingüístico es el aymara.
- 20 Albó (1994) señala cómo un vedado racismo existente dentro de las organizaciones obreras en Bolivia, fue sentido por los miembros indígenas y que se transformó poco a poco en el “viraje étnico” que las organizaciones sindicales llevaron a cabo en Bolivia.



POLÍTICAS DE INFANCIA

ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS TEÓRICO

René Unda L.¹

Universidad Politécnica Salesiana - Quito

151



1. Estado, sociedad y politicidad: la desigual distribución del poder

Examinar las políticas de infancia sin que previamente se analice el Estado, su configuración y procesos históricos así como sus interrelaciones con la sociedad, conduce inevitablemente a circunscribir dicho análisis en un muy limitado marco en el que, a lo sumo, se podrán describir los aspectos de orden técnico instrumental y los efectos que las políticas han tenido en su implementación.

Esta línea de análisis cerradamente descriptiva, no obstante su innegable utilidad instrumental, impide elaborar explicaciones que, efectivamente, den cuenta de la complejidad del proceso de elaboración y gestión de la política pública en general y, específicamente, de las políticas de infancia. Y, con ello, dificulta la comprensión de las (in)estabilidades e (in)eficacias de las acciones que se desprenden de las políticas públicas y de las políticas sociales.

Por lo tanto, creer o asumir que las políticas públicas y las políticas sociales son construcciones estrictamente técnicas adscritas al paradigma racional-



legal de la división del poder es simplificar *in extremis* la realidad.² Mucho más en sociedades en las que el Estado se configuró sobre la base de intereses particulares -de orden patrimonialista y familiarista, principalmente- que no fueron mínima o suficientemente confrontados y procesados ante otros intereses y expectativas (diferenciados).

Asimismo, pensar la política pública y la política social desde una perspectiva voluntarista, que invoca únicamente a la “voluntad política” de instancias estatales y de la sociedad civil y a los procedimientos de exigibilidad democrática es incurrir en un error de apreciación conceptual que, además, denota cierta ingenuidad en la acción política; las políticas públicas y las políticas sociales constituyen una de las dimensiones centrales de la relación entre Estado y sociedad y de las relaciones que al interior de cada uno de estos espacios se produzca. Por lo tanto, será imprescindible un adecuado análisis de esas múltiples, cambiantes y complejas relaciones fundadas en acumulados diferenciados de poder y que, a la vez, se reconfiguran de acuerdo al juego del poder que se establezca en la dinámica social.

Tenemos, entonces, que, ni aquella perspectiva de cuño racional-legal en la que la producción de politicidad preserva equilibrios funcionales del sistema político y de la misma sociedad ni la que afinca sus expectativas únicamente en las esferas decisionales de la política, consideran la enorme complejidad que supone el proceso de producción de la política pública, más aún, en contextos en los que la relación Estado-sociedad se ha caracterizado por desconocimientos y negaciones mutuas, donde una entidad no se reconoce en la otra.³

Con esta puntualización, tomamos cierta distancia de los enfoques formalistas de la ciencia política y de las restringidas orientaciones voluntaristas presentes,

sobre todo, en las prácticas y discursos impulsadas desde el llamado “tercer sector” y desde la institucionalidad que funciona bajo preceptos de corte asistencialista tanto en el diseño como en la implementación de políticas.

Cabe indicar, sin embargo, que uno u otro enfoque de política -como *policy*- puede tener sus eficacias relativas, dependiendo del contexto y del particular momento histórico de una sociedad. El modelo formal-institucionalista responde, y eficazmente, a una específica composición del tejido social que confía en su sistema de representación, en su sistema de gobierno y en su administración pública; en su sistema político, en general y en el que, además, la confianza en las instituciones sociales va más allá de expresiones comportamentales, formando parte constitutiva de su cultura profunda.⁴

Cuando el Estado ha sido configurado en el marco de un conflicto democrático,⁵ es decir, cuando circulan y se discuten los diversos y hasta contrapuestos intereses y demandas sociales, la producción de politicidad muestra resultados en los que priman los intereses generales sobre el vasto espectro de los intereses particulares, aun cuando éstos no se diluyan por completo y permanezcan en estados de latencia a la espera de un reacomodo de fuerzas.

Este marco de conflictividad democrática no constituye precisamente uno de los rasgos característicos y relevantes de los procesos de construcción del Estado republicano en las sociedades latinoamericanas y, en general, en las sociedades expoliadas y empobrecidas del mundo. La configuración de los estados modernos en este tipo de sociedades ha estado sujeta a un tipo particular de racionalidad económica expoliadora y políticamente autoritaria construida sobre la base de exclusión y negación de la mayor parte de la población agrupada en diversos segmentos societales y núcleos étnicos.





Con otras palabras, el Estado no representa la condensación de los intereses y conflictos de todas las (distintas) agregaciones sociales y, en tal medida, nace como una entidad extraña a la mayor parte de la población. No se constituye, simultáneamente, con y a partir de una experiencia colectiva de nación sino sobre la base de un particular proceso de apropiación de lo público basado en prácticas patrimonialistas y patristicas ancladas en el imaginario familiarista de cuño monárquico-aristocrático.

Esto significa, en el campo de la práctica política, que la edificación de un estado excluyente, aunque suene contradictorio, supone prácticas autoritarias como condición de legitimidad. De hecho, tal tipo de arquitectura estatal no es otra cosa que la representación política de un determinado tipo de sociedad, también excluyente y autoritario.

Uno de los resultados más visibles y persistentes del proceso de génesis del Estado republicano en América Latina y en el Ecuador ha sido un muy marcado desbalance en la correlación de fuerzas en el plano social, económico y político. Aunque estas relaciones ameriten un específico análisis, es innegable que la desproporción en la distribución del poder entre los diversos sectores sociales ha bloqueado, cuando no impedido, imaginar el Estado como el espacio natural del conflicto político democrático de la sociedad y, por lo tanto, como el ámbito de procesamiento de las demandas y expectativas de los diversos grupos de la sociedad.

Es en este contexto general que se propone un análisis introductorio sobre algunos de los elementos conceptuales y ámbitos más directamente relacionados con el campo de las políticas de infancia.

2. Mundialización y transformaciones del Estado

Aunque la intención central de este trabajo no es desarrollar un análisis socio-histórico de las transformaciones del Estado y su relación con la sociedad, debe decirse que su evolución se inscribe en el marco de las profundas transformaciones que, a nivel planetario, experimenta la sociedad del capital. Así, no es sino hasta el período de postguerra, que la mayor parte de los estados latinoamericanos es inducida, por una serie de determinaciones y condicionantes geopolíticos, hacia la adopción gradual pero forzada de los llamados modelos de desarrollo.

Tal movimiento mundializante es también expresión de una cada vez más marcada desproporción y desbalance en la distribución de poder. El Estado está sujeto a esta dinámica de desgaste desde adentro, por la presión de oligarquías nacionales, y, desde afuera, por el peso de los condicionantes globales. En dichas circunstancias, ejercer un control de la acumulación de poder en determinados polos o múltiples centros de la sociedad y redistribuir la riqueza social se hace cada vez más difícil.

Si a estas constataciones del decline del Estado se añade su necesidad de sobrevivencia bajo nuevas formas de gestión estatal –descentralizadas, generalmente que intentan generar un nuevo tipo de relaciones entre Estado y sociedad, entre “sociedad civil” y sistema político, el escenario de las políticas públicas y sociales, lejos de presentar signos ciertos de reconstitución institucional, se vuelve cada vez más frágil e incierto.

La razón principal, creemos, estriba en la imposibilidad e incapacidad de cumplimiento de dos de las funciones básicas y fundamentales del Estado moderno en una sociedad basada en un orden de relaciones de matriz capitalista, a saber: a) regulación y control del mode-





lo de acumulación y b) redistribución de la riqueza socialmente producida. Puesto que estas funciones han escapado del ámbito de decisión y conducción gubernamental, el Estado en su conjunto ha sido inducido y empujado por una nueva reconfiguración concentradora de fuerzas, económico-financieras sobre todo, hacia la adopción de recomendaciones de política que, paradójicamente, desconocen la política en tanto dominio de lo público y de lo ciudadano.

Una síntesis del resultado de este movimiento de desgaste y desmontaje institucional del Estado –corroído, además, desde sus orígenes– se expresa en:

- Ocaso y desaparición de las políticas sociales y eclosión masiva de programas y proyectos –compensatorios y asistencialistas- sociales.
- Privatización creciente de la política pública y de la política social.
- Desconsolidación democrática intensificada por efecto de las estrategias de focalización.
- Erosión acelerada de la legitimidad institucional por superposición de ámbitos y funciones.
- Subordinación de lo social a lo económico.
- Desconfianza creciente de la población en la institucionalidad pública.

Este agregado de factores, cuyo origen se explica por una serie de cambios y transformaciones suscitados en el periodo de la guerra fría y que se agudiza en las dos últimas décadas del siglo pasado, responden coherentemente a la actual fase de mundialización asimétrica de las relaciones sociales en su conjunto. Como nunca antes, hubo tanta riqueza concentrada en núcleos económicos y financieros transnacionalizados, globales y multicentrados; y, a la vez, como nunca antes la mayor parte de la huma-

nidad ha vivido tan sujeta a la precariedad laboral, social y política.⁶

No son ya los estados, y mucho menos los estados debilitados y frágiles, los que deciden autónomamente su horizonte de desarrollo en función del bien público; la globalización neoliberal presupone dependencias y desregulaciones inéditas del Estado respecto de los intereses de poderosas fuerzas económicas deslocalizadas. Incluso los estados más consolidados institucionalmente y de mayor tradición democrática están, hoy en día, sujetos a las determinaciones y condicionamientos de un nuevo tipo de racionalidad maximalista de obtención de rentas.⁷

Si a esto se agrega, en el caso de países como el Ecuador, las orientaciones que toman los grupos económicos con mayor capacidad de presión sobre el Estado que también están atravesados por las presiones de fuerzas económicas globales, se puede apreciar un cuadro general de conjunto en el que la devaluación de lo público y de la política constituyen la característica más visible y significativa del Estado en la actualidad.

La dinámica de apropiación privada de lo público, inherente a la dinámica de reproducción del capital en su fase avanzada, pulveriza las visiones, estrategias y procedimentalidad de todos los dispositivos previstos por el Estado moderno para la preservación de lo público y de las garantías ciudadanas sustentadas en lo público.⁸

De forma tal que en modo alguno debe extrañar que la política pública y, dentro de este dominio, la política social estén absolutamente enmarcadas en dicha racionalidad. Su carácter compensatorio y asistencialista es consecuencia directa de este modelo de reproducción económica y social.

Huelga decir que las políticas de infancia en modo alguno son ajenas a esta racionalidad. Por el contrario, constituyen uno de los campos donde con mayor



fuerza se observan intervenciones estrictamente asistencialistas con el agravante de una creciente privatización y decline de la política social que, dejando de ser política por su extrañamiento de lo público, se reduce a programas y proyectos.

3. Arquitectura del Estado y política social

Tanto como espacio de síntesis y condensación de los intereses contradictorios de la sociedad⁹ como monopolio de la violencia legítima¹⁰ ejercida en una sociedad, el Estado moderno ha sido el escenario en el que con mayor claridad se ha delimitado cada una de las “instancias regionales”¹¹ que constituyen la totalidad de lo social.

Es decir, el previsto proceso de diversificación y especialización funcional, magistralmente explicado por Weber, adquiere visibilidad social cuando la economía y la política se compartimentalizan formalmente a tal punto que parecería que son dos dominios absolutamente independientes uno del otro. Esto ocurre en el plano estrictamente formal de la división de órganos y funciones dedicadas a uno y otro ámbito. El ámbito de la economía y las finanzas, en la fase de globalización neoliberal, no sólo adquiere niveles de autonomía y diferenciación inéditas en la historia del Estado moderno sino que tal condición de autonomía lo sitúa como espacio rector de la dinámica social y política, provocando una serie de consecuencias que han transformado y trastornado la lógica de funcionamiento del Estado moderno y de la política en general.

La compleja arquitectura del Estado moderno situó a la política como la dimensión reguladora y organizadora de la vida social. Naturalmente, estamos hablando de la política en tanto bien público destinado a procesar las múltiples y diversificadas demandas generadas por el sistema social en su conjunto.





La política, según esta perspectiva, cumple con la decisiva función de preservación de lo público porque a través de sus aplicaciones (*policies*) sitúa a la función redistributiva del Estado como una de sus responsabilidades primordiales y como garantía de su misma existencia. Es decir, su racionalidad funcional se justifica y comprende por su misión de “contenedor de sociedad” (Weber) o preservación del tejido social.

Se tiene, entonces, que detrás de las implementaciones políticas (políticas públicas) o lineamientos de acción del Estado existe siempre una política, asumida ésta como la concepción general ideológica dominante o hegemónica, desde la que se orienta la acción del Estado y de sus distintos ámbitos e instituciones.¹²

Este nivel o dimensión de la arquitectura del Estado moderno no es objeto de mayores modificaciones en cuanto a su estructura conceptual sino en cuanto a su contenido conceptual. Con otras palabras, detrás de las políticas públicas como productos orientados hacia la acción y puesta en acto de determinadas visiones, existe siempre una política, una visión ideológica del mundo.

Y ahí es precisamente donde radica el núcleo de las transformaciones sustantivas (de contenido) que hacen la diferencia entre el Estado moderno –centrado en lo público- y el Estado minimalista cooptado por intereses particulares y privados. No pretendemos afirmar con ello que existen dos tipos generales de Estado, sino únicamente señalar las tendencias generales de cambio del Estado. Imposible, por ejemplo, sostener que, en el caso ecuatoriano, el Estado moderno (Estado de Derecho, Estado Social de Derecho) no haya sido, históricamente, objeto de apropiaciones privadas, incluso mucho antes de entrar en la fase más intensa de desmontaje institucional del Estado (fines de los años ochenta) propiciada por la fuerza y pre-



siones de un nuevo tipo de políticas producidas por fuera del marco institucional del Estado nacional.

En donde pueden apreciarse los mayores cambios y transformaciones de la arquitectura del Estado desde la perspectiva de las políticas públicas es en los niveles y ámbitos del diseño, planificación y gestión. Y ello, no sólo por efectos de una muy inducida y cuestionable modernización –neoliberal– del Estado, que ha traído consigo un repliegue forzoso de lo público y su creciente privatización, sino que también por la misma devastación de la política como bien público. La consecuencia mayor, en términos de políticas sociales, es que éstas han dejado paulatinamente de ser tales para convertirse, de modo cada vez más visible e incluso “justificado” desde la racionalidad de los nuevos paradigmas del desarrollo, en meros programas y proyectos sociales.

De hecho, las variaciones y cambios de la arquitectura del Estado durante las dos últimas décadas del siglo pasado condujeron a una contradicción conceptual y política en torno de la relación entre las políticas sociales y el pretendido fortalecimiento de la democracia.

En un Estado cada vez más intervenido por intereses corporativistas globales, la política social, además de ser despojada de su condición de “lineamiento público de Estado” y ser transformada en contingente “programa social de gobierno”, se diseñó y se implementó –hasta la presente– contrariamente a los principios universalistas de la democracia, de sus principios igualitarios y del mismo discurso de los derechos. Obviamente, el argumento de las enormes asimetrías sociales contribuyó a justificar todo un sofisticado dispositivo metodológico e instrumental conocido como focalización.

Como telón de fondo de los cambios experimentados desde los años ochenta con el denominado ajuste estructural y el aperturismo globalizador de los

años noventa, el nuevo modelo de relaciones mundializadas impone variantes sustanciales a la idea de desarrollo, cuyos esfuerzos se concentran en la “superación de la pobreza”.

La arquitectura estatal, entonces, se ha adecuado a todo lo que este nuevo modelo requiere y, con ello, las políticas sociales. En la medida que el Estado va perdiendo su capacidad redistributiva, las políticas públicas tienen que volverse cada vez más compensatorias, diseñadas e implementadas bajo criterios de focalización, lo cual equivale a reconocer que la pobreza se diversificó, pero, sobre todo, que las políticas sociales han dejado ya de cumplir un rol orientado hacia la reducción de desigualdades y de progresiva integración social para pasar a ser aplicaciones puntuales que funcionan mientras funciona la intervención pública o la de organismos privados.

El tránsito de la política social, que va de la asistencia hacia el asistencialismo, revela también la creciente supeditación de lo social a lo económico. En estas condiciones, difícilmente la nueva arquitectura estatal puede concebir una política social integradora que, efectivamente, asista a los sectores poblacionales que requieran apoyo estatal para lograr una integración basada en la reducción de las desigualdades estructurales.

Lo que puede constatar, más bien, es un desvanecimiento de la política social como lineamientos de acción pública estatal frente a una creciente oferta de programas y, más aún, de proyectos que por su propia naturaleza poseen un alcance limitado. Quizá por ello se explique el actual frenesí de instituciones y organizaciones de muy diverso índole por “hacer” políticas sociales sin tener en cuenta que en la base de este tipo de producción un requisito imprescindible es contar con un cierto poder acumulado.





Cuando el principio de asistencia pública, propia del Estado de Derecho y específicamente de las variantes del modelo del Estado de bienestar, empieza a alterarse debido a la ineficacia de las intervenciones institucionales que no logran con su acción asistencial reducir las condiciones de marginalidad y exclusión de determinados grupos sociales, se produce un permanente estado de asistencia que es el principal síntoma de que no se ha logrado reducir las brechas sociales y, por consiguiente, tampoco se ha logrado garantizar ciertos niveles de cohesión del tejido social. En estas circunstancias se precisa distinguir el umbral que separa la acción asistencial del Estado de las intervenciones asistencialistas del Estado y del “tercer sector”.¹³

Aunque no es del caso desarrollar la distinción conceptual que aquí se ha planteado entre asistencia y asistencialismo, interesa destacar, al menos, dos ideas fundamentales al respecto: a) la asistencia estatal que, generalmente, se expresa mediante un conjunto de políticas sociales, constituye, por un lado, el reconocimiento de que las funciones básicas del Estado en una sociedad de matriz capitalista siempre tendrán sus límites porque están condicionadas por los principios rectores de este modelo de reproducción social y que, por otro, no existe una contradicción flagrante entre la eventual necesidad de asistencia estatal con los principios del Estado de Derecho siempre y cuando dicha asistencia cumpla con los propósitos de integración progresiva de individuos y grupos en la sociedad, aun en condiciones diferenciadas;¹⁴ b) el asistencialismo, por el contrario, revela una condición de incapacidad estatal para reducir las desigualdades y producir integración social; es, en suma, la demostración de que el Estado no cumple con su rol regulador respecto de la acumulación de la riqueza y que tampoco cumple con sus funciones redistributivas, produciendo con ello una mayor fragmentación y descomposición del tejido social.

Adicionalmente, recubiertas en la racionalidad asistencia- lista se presentan una serie de secuelas derivadas que tie- nen directa relación con el mercado de las intervenciones y proyectos dirigidos a los llamados grupos vulnerables.

4. Política pública y readecuaciones de la política económica y política social¹⁵

Una primera, e incluso desprevenida, aproxima- ción conceptual hacia las políticas públicas y las políticas sociales pretenderá siempre demarcar y delimitar de ma- nera tajante cada uno de estos ámbitos. Siendo muy legí- tima tal aspiración, sobre todo por necesidades de distin- ciones analíticas y metodológicas, puede afirmarse que, a menudo, estos dos ámbitos se encuentran imbricados, configurando fronteras porosas entre sí.

Desde una perspectiva todavía muy laxa y gene- ral, la política pública se ubica en el espacio de articula- ciones entre el Estado y la sociedad. Procurando una ma- yor rigurosidad, la política pública representa el enlace entre la acción gubernativa y las demandas y necesidades de diversos segmentos poblacionales y sectores sociales, relación que usualmente constituye la denominada *acción pública*.

La esfera de lo público, a su vez, enmarca lo que la estructura y organización del Estado moderno convino en llamar lo social, como espacio diferenciado de lo eco- nómico. Mas, esta distinción no significa que, en rigor, lo social deje de ser parte de lo público. Es este presupuesto el que permite comprender que el Estado democrático moderno, al menos en la dimensión teórica, está concebi- do sobre la base de la articulación e interdependencia de las instancias de lo económico, de lo social y de lo políti- co. La función de creciente predominio de lo económico en la vida social ha determinado que la política social va-





ya, progresivamente, transitando de la esfera de lo público hacia la esfera de lo privado bajo diversos ropajes.

Sin embargo, conviene recordar que la política social, desde sus orígenes, situó parte de su campo de acción más allá de los preceptos que sobre lo público estableció el Estado moderno; es decir, las responsabilidades del Estado respecto de lo social siempre se vieron desbordadas por la acción y conductas filantrópicas y asistencialistas en períodos de agudización de las diferencias sociales.

También es preciso recordar, desde una perspectiva más estructural, que en una sociedad de clases, la política social tuvo la doble función general de contención de los latentes desbalances en la concentración de la riqueza y de espacio de concreciones redistributivas orientadas hacia el mantenimiento de un cierto nivel de diferencias sociales que el consenso social asumiera como tolerables.

Por ello, en el campo de la política pública convergen diversas racionalidades surgidas de lo económico y de lo social. La racionalidad económica de la sociedad y Estado capitalistas cuya finalidad última es la generación de plusvalor y rentabilidad se articula con la racionalidad asistencial de la política social. Existe, pues, interdependencias y condicionamientos mutuos de la política económica y de la política social en el ámbito de lo público; condicionamientos recíprocos que se han modificado en la medida que el desarrollo expansivo y concentrador del capital ha determinado la supeditación de lo político y la política estatal por lo económico privado.

Las transformaciones en la esfera de lo económico y de sus relaciones con lo público estatal constituyen el escenario sobre el cual la política social transita de una racionalidad asistencial y compensatoria hacia una racionalidad asistencialista.

Las diferencias son enormemente significativas. La razón asistencial procura la neutralización, progresiva y planificada desde el Estado como garante de los derechos fundamentales, de las asimetrías económicas y sociales, con una clara conciencia de la diferenciación funcional de las sociedades y sus consecuentes efectos de estratificación. Lo asistencial está asumido como una dimensión inevitable de la reproducción social de matriz capitalista que, además, cumple funciones de vínculo social.

El asistencialismo supone la pérdida de capacidades y competencias de la acción pública estatal como producto de un creciente predominio de la instancia y funciones económicas de carácter privado. La cada vez más intensa privatización de la producción con las consiguientes imposibilidades redistributivas desde el Estado, significa también la apropiación privada de lo público, característica predominante del proceso de globalización económica de la sociedad actual. Con ello, la racionalidad asistencialista no puede sostener ni generar vínculo social alguno, excepto el vínculo entre individuo y mercado.

El asistencialismo, como expresión paradigmática de la política social actual, se presenta, sin embargo, recubierto de un complejo y artificioso dispositivo discursivo de carácter instrumental. Son, entonces, las expresiones más reduccionistas de la planificación, implementación y evaluación las que pretenden justificar las intervenciones sociales. Los diagnósticos y prospectivas, los marcos lógicos y las focalizaciones han sustituido a la investigación-explicación y al análisis de las causas y nuevos factores de la producción de politicidad.

El escenario actual, marcado por la mundialización creciente de las relaciones sociales, ha estandarizado discursos así como también formulismos y mecanismos





de intervención desde las políticas sociales, entre otros dispositivos. Los condicionamientos globales son tan fuertes y aparentemente incontestables que las agendas se configuran sobre las estrategias de focalización de la pobreza sin que, por otro lado, se cuestione la concentración intensificada de la riqueza.

Es sobre este conjunto de presupuestos críticos sobre los que puede desarrollarse un análisis más exhaustivo de la articulación entre política económica y política social en sociedades empobrecidas y de alta informalidad institucional, como es el caso de los países de la región andina. Y, desde luego, desarrollar un análisis de las políticas de infancia, puesto que se encuentran sujetas a la misma lógica de interacciones descrita.

5. La infancia como núcleo de interés de la política pública y social

De forma concomitante a una creciente visibilización del fenómeno social de la infancia es necesario advertir una, también creciente, crisis de la institución familiar y, de modo más general, una crisis de sociedad.

La emergencia de los sectores vulnerables, especialmente, durante la última década del siglo pasado, se enmarca en los procesos de globalización y modernización neoliberal con la consecuente transformación del Estado y su arquitectura. Como contrapeso discursivo —¿complemento?— de este proceso, adquiere mayor fuerza el discurso de los derechos específicos, bajo cuyo manto se interpela al Estado y a la sociedad en exigencia del reconocimiento y ejercicio de tales derechos.

En la misma dirección, el campo general de las políticas públicas y de la política social, condicionadas por las mencionadas transformaciones son objeto de mayores ampliaciones y diversificación, en parte por las indicacio-

nes de política supranacionales que han reubicado sus “nichos” de interés para la cooperación y en parte también por las dramáticas secuelas de violencias y abandono social del que están siendo objeto niños, niñas y adolescentes, incluso más allá de su procedencia y condición socioeconómica y cultural.

En esta dirección, la crisis y transformación de la familia y de la escuela como dos de los espacios decisivos de socialización del niño, determinan la necesidad de que tanto el Estado como el sector privado y el sector público no estatal orienten sus intereses y esfuerzos hacia la intervención en el campo de niñez y adolescencia.

Puede apreciarse, por una parte, una tendencia generalizada de la cooperación internacional y del Estado por cubrir los vacíos de la crisis de la institución familiar y escolar mediante un muy diverso tipo de intervenciones en una amplia gama de problemáticas dentro de las cuales los niños, niñas y adolescentes aparecen como sus principales protagonistas.

Por otra parte, es cada vez más notoria la movilización de diversos sectores de la sociedad civil en el ámbito de niñez y adolescencia. Asimismo, las aproximaciones, enfoques e intervenciones sobre las problemáticas de niños, niñas y adolescentes son muy variadas.

Frente a este escenario general brevemente descrito, una inicial aproximación crítica enfocada en el tema de las políticas de infancia tiene que ver con las razones por las que dichas políticas adquieren una particular presencia social y especificidad deslindándose cada vez más del ámbito familiar y centrándose con mayor intensidad en el niño. De alguna forma, esto podría justificarse por la misma constatación de la ya mencionada crisis sociofamiliar, pero, a todas luces, resulta una justificación claramente insuficiente por el enorme y decisivo peso que representa el “capital filial”¹⁶ en el desarrollo del niño.





Por otro lado, cabría preguntarse si las políticas de infancia se sustentan rigurosamente en resultados de estudios e investigaciones sobre los que quienes conciben, diseñan y ejecutan las políticas puedan respaldarse. Este punto constituye una cuestión enormemente problemática en el campo de la niñez y la adolescencia porque, sin duda, en los procesos de relacionamiento e intervención institucional predominan las representaciones sociales sobre las conceptualizaciones acerca de lo que es la infancia o de lo que es un niño/a.

A diferencia de otros ámbitos y campos del conocimiento, donde la gente piensa más de una vez para emitir sus ideas, el de niñez y adolescencia es un campo en el cual todo el mundo cree poseer informaciones y conocimiento y, por lo tanto, sobre el que todos dicen algo. En parte, esto es cierto debido a la experiencia de haber sido un niño o una niña; sin embargo, cuando se plantean procesos de relacionamiento o intervención con niños, sobre todo en ámbitos particularmente problemáticos, dicha experiencia resulta insuficiente.

En el campo de las políticas de infancia se precisa, ante todo, una comprensión de la infancia y del niño como un *hecho* socialmente producido. Esto significa, entre otras cosas, pensar la complejidad de la infancia en todo su entramado de articulaciones y condicionamientos sociales; es decir, pensar el niño/a en sus particulares contextos y relaciones.

Por ello, el proceso de elaboración de las políticas de infancia representa un arduo y complejo desafío que, más allá de concentrar sus esfuerzos en la racionalidad técnico-burocrática, requiere esfuerzos intelectuales compartidos por actores y sectores ubicados dentro y fuera de la academia y de la institucionalidad de infancia.

Notas

- 1 Sociólogo. Director Maestría Política Social para Infancia y Adolescencia de la UPS.
- 2 Charles Lindblom. *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Madrid, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa-Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991.
- 3 René Unda, *Sociología de la infancia y política social: ¿compatibilidades posibles?*, en VVAA, *Sociología de la Infancia*, Tomo 1, Ifejant, Lima, 2003.
- 4 Gosta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press, 1990
- 5 El conflicto democrático es definido como el escenario natural de la democracia puesto que los consensos sólo son posibles cuando se han reconocido los disensos. Cfr. Norberto Bobbio, *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI, 2000.
- 6 V. Manuel Castells, *La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura*, Madrid, Alianza Editorial, p. 107.
- 7 Ulrich Beck, *El trabajo en la era del fin del trabajo*, Buenos Aires, Paidós, 1995; v. también T. Rifkin, *El fin del trabajo*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- 8 Karl Polanyi, *La gran transformación*, Madrid, Editorial La Piqueta, 1989.
- 9 K. Marx, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, México, FCE, 1981.
- 10 Max Weber, *Economía y Sociedad*, México, FCE, 1985.
- 11 Nicos Poulantzas, *Estado y clase social*, México, S. XXI, 1979.
- 12 P. Medellín Torres, *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*, Santiago de Chile, CEPAL, 2004.
- 13 Teresa Montagut. *Política Social*, Barcelona, Ariel, 2000.
- 14 Es el caso, por ejemplo, de quienes han sufrido lesiones por accidentes de trabajo, discapacitados, etc. V. R. Titmuss, *Política Social*, Barcelona, Ariel, 1981.
- 15 Resumen de uno de los subcapítulos del documento R. Unda, *Políticas Públicas y Fragilidad Institucional. Elementos para el análisis de la política pública en la región andina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Políticas de familia e infancia en la región andina”. U. del Externado, Bogotá, noviembre 2005.
- 16 Para un análisis más elaborado del concepto de capital filial, v. J. Sánchez Parga, *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*, Quito, 2004 .

